



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA RELAÇÃO ENTRE PSICÓLOGO  
ESCOLAR E PROFESSORES NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E  
INSTITUCIONAL**

**Michelle de Faria Nunes**

**Brasília-DF, abril de 2021**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA RELAÇÃO ENTRE PSICÓLOGO  
ESCOLAR E PROFESSORES NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E  
INSTITUCIONAL**

Michelle de Faria Nunes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Maristela Rossato**

**Brasília-DF, abril de 2021**

## Ficha Catalográfica

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO A SER AVALIADA PELA SEGUINTE  
BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Maristela Rossato**

Universidade de Brasília – Presidente  
Instituto de Psicologia

---

**Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza**

Universidade de Brasília – Membro Interno

---

**Profa. Dra. Marilene Proença Rabello de Souza**

Universidade de São Paulo – Membro Externo

---

**Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina**

Centro de Ensino Unificado de Brasília – Suplente

**Brasília, DF, abril de 2021**

*Dedico este trabalho:*

*a todas, todes e todos que, assim como eu, assumem o compromisso de levar a Psicologia - ética, crítica, política e socialmente comprometida - às classes mais vulneráveis.*

*Àqueles que acreditam e investem na educação como um processo libertário e emancipatório.*

*A minha família por todo amor, apoio, cuidado e compreensão necessários neste processo. E, em especial, a minha mãe: a maior incentivadora da minha transformação pela educação.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por me presentear com a dádiva vida em cada renascimento que eu pude vivenciar até aqui, e por manifestar seu amor personificado em cada pessoa que participa especialmente da minha trajetória de desenvolvimento humano.

À minha mãe por ter sempre acreditado, incentivado, apoiado e investido em meus estudos como uma mola propulsora dos sonhos que sonhamos juntas. Ao meu pai por todo apoio e prestatividade em realizar aquilo que eu desejei e me era dificultoso por estar estudando. Aos meus irmãos Ana, Talles e Talita por estarem sempre ao meu lado sustentando tantos processos que nos são particulares e preciosos. Honro e agradeço a vocês por todo amor, suporte e segurança, por terem sido minha base no decorrer deste trabalho, por tudo que fizeram.

À minha família, que não se restringe apenas aqueles com quem compartilhei um lar. Obrigada, tias, tios, primas, primos, afilhada e afilhados por configurarem a minha rede de apoio, desde o nascimento, participando ativamente de tudo aquilo que escolho viver. Agradeço, ainda, na forma de registro nominal, a Tia Marilda e ao Tio Mauro que partiram ao longo deste processo de formação, levando um pouco da minha história e deixando muito de amor, acolhimento e apoio como grandes incentivadores e apoiadores dos meus desenvolvimentos. Aos meus grandes amigos de longa data, Júnior, Mirna, Polliana, Raquel e Xill, por serem o meu ponto de equilíbrio sempre que precisei.

À Camila Maia e Ludimila Godoi, psicólogas escolares, amigas de profissão e de vida, grandes incentivadoras desta pesquisa e da trajetória conjunta de estudos. Às amigas e amigo, pedagogos e educadores, Andrea Vaz, Angélica Resende, Mayssara Reany, Sheley Cristina e Uillians Rosa que mobilizaram o desejo de compreender melhor a dinâmica relacional entre psicóloga escolar e professores, sempre suscitando reflexões sobre os

desafios da docência. E a todas e todos docentes com quem compartilhei dinâmicas de trabalho desafiadoras da minha atuação.

Aos participantes deste estudo. Gratidão, Cecília, Débora, Júlia e Maria por partilharem as suas vivências, histórias e dinâmicas de trabalho. Aprendi muito com vocês e tenho certeza de que suas experiências irão colaborar significativamente para uma melhor compreensão do encontro entre psicólogos escolares e professores nas dinâmicas da escola.

À querida orientadora, Maristela Rossato, que acolheu a minha orientação e aceitou o desafio de nortear este trabalho. Gratidão por trilhar o processo de orientação com compreensão, acolhimento e a responsabilidade. Isso foi fundamental!

Aos colegas que esta universidade me oportunizou encontrar e que contribuíram para a realização deste trabalho em encontros diversos, ora para discussões teóricas, outrora para partilhas, olhares e abraços. Ao grupo de pesquisa, por tantas trocas importantes: Danielle Sousa, Francisca Bonfim, Geane Jesus, Larissa Sena, Luciana Lemes, Stela Teles e Telma Lopes. E, especialmente, Francisca, Larissa, Mozaniel e Talita com quem compartilhei de perto a travessia, em todos seus tensionamentos e alegrias, obrigado por terem sempre segurado minha mão.

A todas professoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar que inspiram em alguma medida este trabalho. Às ilustres professoras que compõem a banca de defesa desta dissertação, Luciana Campolina, Marilene Proença e Regina Pedroza, que gentilmente aceitaram participar e colaborar na conclusão deste ciclo. E a professora Wilsa Ramos que, além de ter participado de todo meu processo de desenvolvimento no mestrado, aceitou presidir a minha banca de defesa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por aprovar a minha liberação do trabalho para me dedicar a esse período de estudos. Por fim, meu eterno agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

*Se faz sentir, faz sentido.*

(Autor Desconhecido)



## Resumo

A inserção do psicólogo escolar nos diversos contextos educativos coloca em evidência uma série de dificuldades teórico-metodológicas para atuação implicada com o desenvolvimento humano integral e com a qualidade dos processos educativos, emergentes em vários espaços, ações e relações institucionais. Neste trabalho propomo-nos a analisar como a configuração subjetiva da relação entre psicólogos e professores se expressa nas ações e relações do cotidiano escolar, reconhecendo que a qualidade desta relação é um elemento fundamental para que a atuação do psicólogo escolar possa ser articulada, contribuindo com os objetivos e metas da unidade escolar onde atua. A pesquisa foi realizada com base na perspectiva cultural-histórica, fundamentada pela Teoria da Subjetividade de González Rey. Para realização do momento teórico-empírico, empregou-se a Metodologia Construtivo-Interpretativa que encontra seus pressupostos na Epistemologia Qualitativa. Participaram desta pesquisa uma psicóloga escolar e três professoras de uma escola pública localizada no Distrito Federal, Brasil. O processo construtivo-interpretativo possibilitou compreender que a produção subjetiva constituinte da relação entre psicóloga escolar e professoras atua como fio condutor de ações e relações institucionais, nos espaços em que o encontro das propostas de trabalho, destes membros da comunidade escolar, se faz necessário para atendimento de demandas educativas. A produção subjetiva gerada nas dinâmicas dialógico-relacionais representa forças mantenedoras do *status quo* de uma educação bancária-depositária e da reprodução de concepções hegemônicas de desenvolvimento humano, assim como revela um lugar de escuta empática e profissional na subjetividade social da escola, tornando possível que as ações e relações institucionais possam operar na contramão da experiência de docência oprimida. A partir dessas construções, sinalizamos a necessidade de fortalecimento dos espaços dialógicos-relacionais como via para construção de dinâmicas colaborativas de trabalho que atuem em favor da educação libertária e emancipatória, comprometida com a transformação da sociedade para superação dos modelos de exclusão e opressão escolar.

**Palavras chave:** Psicologia Escolar; Teoria da Subjetividade; Epistemologia Qualitativa; Ações e Relações Institucionais.

## Abstract

The insertion of the school psychologist in the different educational contexts highlights a series of theoretical and methodological difficulties for acting implied with integral human development and with the quality of educational processes, emerging in various spaces, actions and institutional relations. In this work we propose to analyze how the subjective configuration of the relationship between psychologists and teachers is expressed in the actions and relationships of the school routine, recognizing that the quality of this relationship is a fundamental element so that the performance of the school psychologist can be articulated, contributing with the objectives and goals of the school unit where it operates. The research was carried out based on the cultural-historical perspective, based on González Rey's Theory of Subjectivity. For the realization of the theoretical-empirical moment, the Constructive-Interpretative Methodology was used, which finds its assumptions in Qualitative Epistemology. A school psychologist and three teachers from a public school located in the Federal District, Brazil participated in this research. The constructive-interpretative process made it possible to understand that the subjective production that constitutes the relationship between school psychologist and teachers acts as the guiding thread of actions and institutional relations, in the spaces where the meeting of the work proposals, of these members of the school community, is necessary for meeting educational demands. The subjective production generated in the dialogical-relational dynamics represents forces that maintain the status quo of a banking-depository education and the reproduction of hegemonic conceptions of human development, as well as revealing a place of empathetic and professional listening in the social subjectivity of the school, making it possible that institutional actions and relations may operate against the experience of oppressed teaching. From these constructions, we signal the need to strengthen dialogical-relational spaces as a way to build collaborative work dynamics that act in favor of libertarian

and emancipatory education, committed to the transformation of society to overcome models of exclusion and school oppression.

**Keywords:** School Psychology; Subjectivity Theory; Qualitative Epistemology; Institutional Actions and Relations.

**Lista de Siglas**

<b>CF</b>	Complemento de Frases
<b>CFP</b>	Conselho Federal de Psicologia
<b>DC</b>	Diário de Campo
<b>CRE</b>	Coordenação Regional de Ensino
<b>EAPE</b>	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
<b>EEAA</b>	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
<b>ENT</b>	Entrevistas Individuais
<b>ESR</b>	Espaços Sociorrelacionais
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OP/SEAA</b>	Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEAA</b>	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SOE</b>	Serviço de Orientação Educacional
<b>TLCE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## Sumário

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>xii</b>
<b>MEMORIAL: A PESQUISADORA E A PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>DIMENSÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR: CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER CONFIGURAÇÕES ATUAIS....</b>	<b>46</b>
INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO .....	46
<i>Um breve panorama internacional .....</i>	46
<i>Psicologia Latino-Americana: um olhar sobre a Psicologia Escolar Crítica como possibilidade de uma práxis de libertação.....</i>	50
<i>Psicologia Escolar no Brasil: entre as práticas tradicionais e a materialização da Psicologia Escolar Crítica .....</i>	54
<i>Psicologia Escolar no Distrito Federal: rupturas e desafios.....</i>	68
<b>BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
TEORIA DA SUBJETIVIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO PARA PESQUISA .....	79
A RECURSIVIDADE DIALÓGICA DA RELAÇÃO: AÇÕES E RELAÇÕES INSTITUCIONAIS.....	88
<b>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>98</b>
OBJETIVOS.....	98
EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: PRINCÍPIOS BÁSICOS .....	101
METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA: CAMINHOS DA PESQUISA .....	105
<i>Contextualização do campo de pesquisa .....</i>	107
<i>Caracterização da escola .....</i>	110
<i>Construção do Cenário Social de Pesquisa: processo de implicação das participantes .....</i>	112
<i>Processo teórico-metodológico de construção das informações .....</i>	118
<i>Cuidados éticos na condução da pesquisa .....</i>	123
<b>EIXO 01 – PROCESSOS DINÂMICOS ENTRE O COLETIVO E O INDIVIDUAL: AÇÕES E RELAÇÕES INSTITUCIONAIS PRODUTORAS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL CONSTITUINTE DA RELAÇÃO ENTRE PSICÓLOGA ESCOLAR E PROFESSORAS .....</b>	<b>130</b>
<i>PROFESSORAS: A RECURSIVIDADE DA VIVÊNCIA SUBJETIVA EXPANDIDA .....</i>	133
<i>PSICÓLOGA ESCOLAR: ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS DIALÓGICOS .....</i>	158
<b>EIXO 02: A DIMENSÃO SUBJETIVA DA RELAÇÃO ENTRE PSICÓLOGA ESCOLAR E PROFESSORAS EXPRESSA NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL. 189</b>	
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>242</b>

### **Memorial: a pesquisadora e a pesquisa**

Dou início a essa produção ressaltando que, dentro de um modelo de pesquisa que toma como pressuposto a Epistemologia Qualitativa para investigação de processos subjetivos, o pesquisador não se pretende neutro. Compreende a pesquisa como um processo criativo que envolve a paixão do pesquisador por seu sistema de pesquisa como condição essencial para produção de novas ideias (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). O pesquisador assume o papel ativo de articulador de sentidos e significados que surgem no processo de pesquisa tendo em vista que suas “vivências e concepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, é o que vai possibilitando o reconhecimento da existência de um problema de pesquisa” (Rossato & Mitjáns Martínez, 2018, p. 188). Portanto, registro a importância de situar a relação entre pesquisadora e pesquisa, para que seja possível o conhecimento e compreensão do eixo fundante desse processo construtivo-interpretativo para produção de novos conhecimentos.

Meu desejo de me colocar a serviço das classes desprivilegiadas é meu companheiro de longa data. Lembro que a desigualdade e as injustiças sociais me mobilizam desde a infância, mesmo que ainda não tivessem esses nomes no meu entendimento de criança. Em tenra idade, seja nos espaços escolares, junto à familiares e amigos ou em espaços religiosos lembro estar envolvida em ações solidárias para prestar cuidado e atenção àqueles que viviam em situações precárias de vulnerabilidades sociais diversas. Foram ações desarticuladas e não sistematizadas, mas que me acompanham ao longo de todo meu processo de desenvolvimento.

Tenho um tio que diz “é melhor você ajudar do que ser ajudado”, traduzindo uma visão de condição privilegiada de desenvolvimento daquele que ajuda. E é neste referido lugar de desenvolvimento que eu me situo, não como alguém que teve uma vida abastada ou isenta de problemas, mas como uma pessoa que ocupa o lugar social do privilégio branco com as proteções inerentes a esta posição. E, também, como uma indivíduo que sempre teve as necessidades básicas

atendidas e reconhece o quanto estas são fundamentais para a qualidade de vida ao longo do processo de desenvolvimento.

Saltando da infância para etapa final do ensino médio, quando precisamos fazer escolhas profissionais, e a escolha profissional antecedida por caminhos escolarizados também é um privilégio daqueles que não precisam trabalhar para ter as necessidades básicas atendidas, eu divaguei bastante sobre as minhas possibilidades profissionais. Tinha muitas dúvidas e reconhecia-me no trecho da música do Legião Urbana “acho que não sei quem sou, só sei do que não gosto” (Bonfá, Russo & Villa-Lobos, 1991). Naquele momento da vida, eu era mais convicta sobre contextos nos quais não desejava atuar.

Então, tendo por base critérios de exclusão fundamentados em uma ética do senso comum, eliminei cursos que no meu entendimento, da época, atentavam contra os meus valores individuais, como direito – recorrer a argumentos duvidosos para defender condutas tantas vezes, paralelamente, duvidosas, e administração – visar o lucro acima de qualquer circunstância. Também, foram colocados fora da lista aqueles que envolvessem cuidados físicos com corpos feridos, como medicina e enfermagem. Sou tomada pela angústia da dor física do outro e tenho dificuldades de ajudar nesses momentos. Nessa fase da vida, senti-me reconectada com o desejo de transformar realidades de dor e sofrimento, podendo escolher uma profissão que me habilitasse academicamente para tal função. O fio condutor da minha escolha profissional pautou-se na possibilidade de um trabalho voltado para pessoas que sofrem, mas ainda era muito amplo.

Vale ressaltar que as minhas referências de vida e de trabalho, meus pais, não cursaram ensino superior, então não identificava neles atividades que coincidissem com os meus anseios profissionais. Além disso, pesava sobre a minha responsabilidade adolescente a necessidade de alto desempenho nas avaliações que possibilitariam o meu ingresso no ensino superior para estudar sem



custos com mensalidade - PAS<sup>1</sup>, vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>2</sup>, já que meus pais não tinham condições de financiar o meu processo de formação superior. Assim, nesse processo complexo de escolha, ainda diante de sete ou oito possibilidades, vislumbrei uma plausível realização pessoal e profissional na Psicologia e no Serviço Social, e me deixei abraçar por ambos. Na condição de estudante de escola pública, além de aprovada na universidade federal para Serviço Social, pude gozar de bolsa integral para Psicologia na primeira edição do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>3</sup>.

Gostaria de frisar que a experiência enquanto estudante de escola pública, transformou minha vida completamente. Seja no momento da transição material, quando iniciava a antiga sexta série saindo da escola particular para a pública, pois meus pais já não podiam arcar com os custos da escola particular, nem mesmo com a ajuda do meu avô e tios, visto que eu e meus irmãos somávamos quatro crianças em idade escolar e os custos eram muito elevados para nossa condição socioeconômica. Ou na transição simbólico-emocional, a infância protegida por afeto e cuidado proporcionada pela nossa família, e até então compreendida e generalizada como a infância vivida

---

<sup>1</sup> O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos/Cebraspe (<http://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>, recuperado em 18 de fevereiro, 2021) define o Programa de Avaliação Seriada (PAS) como um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva. As provas são interdisciplinares, com o objetivo de verificar o desempenho das competências e habilidades desejadas para os futuros universitários. A avaliação valoriza a aprendizagem escolar, mas não se detém aos conhecimentos isolados nas disciplinas

<sup>2</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (<http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/>, recuperado em 18 de fevereiro, 2021), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. O exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e de convênios com instituições portuguesas. Os participantes do Enem também podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem continuam possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

<sup>3</sup> O Ministério da Educação/MEC (<http://www.portalprouni.mec.gov.br>, recuperado em 18 de fevereiro, 2021) define o Programa Universidade para Todos (PROUNI) como um programa que oferece bolsas de estudo, integral ou parcial, em instituições particulares de educação superior. No ano de 2005, quando ingressei no ensino superior, não havia vedação para utilização do PROUNI em concomitância com outro curso em universidade pública.

por outras crianças, começou a se dissipar ao conhecer outras histórias de vida tão diferentes das nossas.

As violências, faltas de afeto e cuidado, fome, abandono, precariedades diversas eram muito distantes da experiência que eu e meus irmãos havíamos vivido no seio familiar e na pequena escola particular onde fomos escolarizados até aquele momento. Descobrimos que o ‘tempo de criança’, como aquele abordado pelo poeta Manoel de Barros (2003) e por Larrosa (2015), entre brincadeiras e estudos, era realidade de poucos estudantes. Foram incontáveis as descobertas, seguimos nos desenvolvendo no antagonismo destes contextos.

Na mesma medida em que vivíamos a instabilidade relacional pelos constantes rompimentos de vínculos com muitos colegas, por motivos de recorrentes transferências, evasão ou reprovação escolar, assistíamos tantos outros terem suas vidas transformadas pela educação e por educadores, assim como pelo esporte e pela arte ofertados pelos serviços públicos educacionais, como foi a nossa realidade. Os rompimentos se estendiam aos professores, ora adoecidos, outrora substituídos; eu não entendia. Mesmo diante das adversidades, o meu afeto pela escola e estudos foi ampliado no contexto da escola pública que transformou não apenas a minha visão sobre mundo, mas a minha forma de olhar para minha própria existência, de me relacionar as pessoas e, principalmente, com a Educação.

Retomando o ensino superior, ao longo da minha trajetória de formação fui surpreendida pela suspensão da minha bolsa do PROUNI com a qual eu cursava Psicologia, devido regulamentação da Lei 11.096 de 2005, pelo Decreto nº 5.493 de julho de 2005, que vedou a acumulação de bolsa de estudo PROUNI com matrícula em instituição pública e gratuita de ensino superior.

Perplexa e insatisfeita com o comunicado, fui ao Ministério da Educação (MEC), junto com minha mãe, recorrer da decisão. Após longas horas de discussões e trânsito entre diversos setores e profissionais do órgão público, fui encaminhada ao Ministro da Educação

que nos recebeu surpreso porque até o momento ninguém havia procurado o MEC para reivindicar o direito de permanecer na universidade particular em detrimento de uma vaga na universidade pública federal. Falei sobre meu envolvimento e paixão pela Psicologia e, com a mesma importância, relatei algumas das dificuldades materiais vivenciadas como graduanda de universidade pública, que se iniciavam com o deslocamento, passando pela alimentação, organização da grade horária, até acesso a materiais e serviços. Ponderei sobre as implicações socioeconômicas que esta decisão acarretava para minha família e expus, claramente, que ‘senti na pele que a universidade pública não era para gente pobre’.

Naquele momento, fiz essa afirmação com base na minha experiência concreta. Hoje, pesquisando sobre processos educativos, valido na articulação entre conhecimento e vivência a necessidade de políticas públicas de educação que garantam, além do ingresso, a permanência dos estudantes nos espaços educativos que favoreçam seus desenvolvimentos e processos emancipatórios (Costa & Ferreira, 2017).

Permaneci no curso de Psicologia, após concessão do MEC. Ao longo da minha trajetória de formação, o currículo generalista possibilitou a experimentação das diversas áreas de atuação e se mostrou eixo fundamental para construção de uma identidade profissional crítica e descentralizada da clínica biomédica e diagnóstica (Bernardes, 2012; Rudá, Coutinho & de Almeida Filho, 2015). Circulei por vários departamentos, estagiando nos âmbitos psicossocial, hospitalar, jurídico, escolar e, até no clínico, além de participar de projeto de iniciação científica. Dentre todas as vivências, sentia-me mais afeiçoada às que abordaram questões psicossociais, educativas e de saúde mental coletiva.

Ao concluir o curso, fui indicada por professores e supervisores para alguns cargos associados às minhas áreas de estágio, contudo, sob influência de minha mãe que é servidora pública, dediquei-me a realização de concursos públicos para psicóloga. Essa influência foi extremamente importante, mas só fazia sentido porque eu já entendia que o serviço público

seria, dentro das possibilidades que me eram apresentadas, o melhor caminho para realização do meu desejo de levar às populações mais vulneráveis, uma psicologia ética e comprometida socialmente.

Inicialmente, tentei focar naqueles concursos que se aproximavam mais dos campos de atuação com quais me identificava. Todavia, frente ao número sempre restrito de vagas para psicólogos, aos longos prazos para nomeação e à necessidade socioeconômica de ser inserida no mercado de trabalho, comecei a fazer todos os concursos para psicóloga que surgiram. Depois de algum tempo tentando o ingresso no serviço público, encontrei muitas limitações para inserção em outras dinâmicas trabalhistas, pois já estava formada há algum tempo e sem experiência profissional, como afirmavam os recrutadores. A clínica era o campo de trabalho que eu encontrava abertura para me inserir, mas não era onde eu gostaria de atuar. Então, continuei estudando, realizando as provas de concurso e atuando como *freelancer* no comércio, nos finais de semana.

Diante dessa realidade, o primeiro concurso para o qual fui nomeada foi de psicóloga em uma empresa pública federal. Nesta empresa, o trabalho em psicologia era voltado essencialmente para intervenções típicas da área organizacional. Após entrevista inicial, a psicóloga que me acolheu retornou como *feedback* o encaminhamento para única vaga no setor de saúde da instituição. Segundo a profissional, a vaga estava muito concorrida, mas diante da minha chegada seria ocupada, pois era o ‘único setor da empresa em que eu teria perfil para trabalhar’. Eu tentei compreender melhor aquela devolutiva, e as explicações que tive foram a inexistência de experiências anteriores na área organizacional e a falta de perfil empreendedor.

Cotidianamente, aquele *feedback* ressoava em minhas reflexões diante das experiências de trabalho que vivenciava. Naqueles poucos meses compreendi os motivos de nunca ter sido aprovada em processos seletivos para estágios na área organizacional. De fato,

eu tinha muitas limitações para atuar em favor de uma política liberal focada em produtividade e lucro. Mesmo no setor de qualidade de vida e saúde do trabalhador, os meus projetos e ideias eram barrados ou censurados, uma vez que escapando ao fundamento de adesão incondicional ao trabalho com foco no melhor desempenho para favorecimento dos lucros, os projetos não atendiam os objetivos centrais daquela instituição.

Ao longo do tempo, fui sendo excluída dos processos decisórios, o que, em certa medida, confortava-me porque não me via obrigada a validar o que eu não concordava, mas como consequência fui sendo subaproveitada e meu trabalho tornando-se, dia a dia, mais pragmático, protocolar e burocrático. Comecei a adoecer com frequência. Pensei em sair várias vezes, mas acabava permanecendo por incentivo dos colegas de trabalho e da minha família. Sete meses de sofrimento, é assim que consigo demarcar esse período.

Quando fui convocada para Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), não tinha dúvidas que iria, mesmo diante das perdas salariais e de benefícios. Eu desconhecia a realidade institucional da SEEDF, eu não tinha clareza da psicóloga escolar que eu gostaria de ser, mas as vivências enquanto estudante de escola pública e estagiária de Psicologia aproximavam, com grande magnetismo, a minha trajetória profissional da Educação. Agora, amparada por Nietzsche (1844-1900) “eu não sei o que quero ser, mas sei muito bem o que não quero me tornar”, em uma linha muito próxima do Legião Urbana da adolescência, ainda pareciam confusos e nebulosos os objetivos que assumiria enquanto psicóloga escolar e, na mesma medida, reconhecia que os meus pressupostos profissionais não atendiam as necessidades da função que exercia até aquele momento. Abandonar aquela empresa afastava a minha trilha profissional daquilo que eu não queria me tornar, uma profissional reprodutora de realidades excludentes e mobilizadoras de sofrimento, como eu me sentia pressionada a fazer.

Mudei. Iniciei, nessa condição, o meu trabalho como psicóloga escolar. Fui nomeada junto com uma amiga e fomos encaminhadas para a mesma Coordenação Regional de Ensino<sup>4</sup> (CRE). Este fato por si só já foi reconfortante e fortalecedor, considerando a ciência de que teria apoio para as adversidades que viria a enfrentar. Os desafios se apresentaram desde o início, fomos encaminhadas para uma CRE do Distrito Federal, sem passar por treinamento ou receber orientações. Mas estávamos juntas e eu sabia que, mesmo diante das dificuldades, eu compartilharia essa trajetória com uma pessoa com quem me identificava, que me apoiaria e com quem eu poderia fazer trocas teóricas e metodológicas significativas para o trabalho.

Ao chegar à CRE, tivemos outro encontro que, em pouco tempo, descobriríamos que seria tão feliz quanto o primeiro. Fomos recebidas por outra psicóloga, que se tornaria nossa amiga para além do trabalho. Ela tinha chegado há aproximadamente três meses e se encarregou de nos apresentar um pouco da história de atuação dos psicólogos que passaram por aquela CRE, assim como as possibilidades que ela vinha vislumbrando, para atuação da psicóloga escolar, dentro da realidade analisada e estudada desde o seu ingresso na SEEDF. Apresentou, também, a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP/SEAA). A leitura da OP/SEAA (2010) apontou um caminho semelhante ao que eu havia apreendido, na graduação, na disciplina de Psicologia Escolar. Este fato me deixou animada, visto que minhas expectativas coincidiam com a proposta de trabalho apresentada na orientação pedagógica da SEEDF.

Os demais servidores daquela CRE demonstravam empolgação com a nossa chegada, representávamos a possibilidade de terem uma participação mais efetiva das

---

<sup>4</sup> Conforme definição da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF (<http://www.educacao.df.gov.br/regional-de-ensino/>, recuperado em 18 de dezembro, 2020), as coordenações regionais de ensino são órgãos intermediários entre a Secretaria de Educação e as escolas, refletindo nas localidades onde atuam o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa do Distrito Federal. Têm a função de orientação e suporte às escolas.

psicólogas nas escolas, ansiavam pela resolução de uma infindável demanda reprimida de dificuldades de escolarização que, no imaginário coletivo, somente as psicólogas pareciam ser habilitadas para atender. Foi realizada a distribuição de escolas entre as psicólogas. Eu fiquei responsável por três escolas que atendiam séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 09 anos). Fomos recebidas com a mesma empolgação nas escolas e eu, também, estava muito animada com a possibilidade de construir uma atuação crítica respaldada nos pressupostos teóricos apreendidos no meu processo de formação universitária.

O trabalho começou e com ele incontáveis desafios. Mesmo diante de uma regulamentação construída a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que acolhe a complexidade e a diversidade nos processos educativos, e de um processo de formação que me dera subsídios para atuar dentro de uma proposta da Psicologia Escolar Crítica, cotidianamente me sentia sufocada pela demanda reprimida. Dentro da escola, traduzia a demanda reprimida como expectativas por: avaliações, atendimentos individuais e intervenções adaptacionistas. As propostas de trabalho ampliadas, que se afastassem destas três vertentes, pareciam inadequadas e impertinentes diante da quantidade e intensidade de processos humanos e relacionais que são vivenciados nos processos de escolarização.

Cabe ressaltar que o contexto da escola é o mais dinâmico que já experienciei, muitos processos estão acontecendo ao mesmo tempo, simultaneamente independentes e interconectados. Como numa espécie de rotina, diariamente, as dinâmicas escolares são inflamadas por novos fatos educativos, formais e informais, protagonizados pela comunidade escolar ou por decisões institucionais, internas ou externas, que mudam os planejamentos de trabalho com uma frequência exaustiva.

Algo muito semelhante era vivido pelas outras duas amigas psicólogas. Então, decidimos naquele mesmo ano que deveríamos investir na nossa formação continuada para melhor gerir o nosso trabalho. Matriculamo-nos em um curso de especialização em

Psicopedagogia Institucional Escolar, que era organizado por uma profissional da SEEDF, reconhecida dentro do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) por coordenar as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de uma regional que avançava no trabalho ampliado, crítico e inovador. Foram dois anos até a conclusão do curso.

Neste período, eu senti ter encontrado o meu lugar dentro da Psicologia. A aliança entre Psicologia e Educação permitiu que eu exercitasse, profissionalmente, a busca por uma sociedade mais justa e igualitária fundamentada na proteção e garantia dos direitos humanos (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005). A experiência cotidiana de trabalho, associada à formação continuada, possibilitou, ainda, o meu encontro com meu objeto de pesquisa que me acompanhou para o mestrado frente a necessidade de aprofundamento no tema. A partir deste momento, pesquisadora e pesquisa começam a se constituir mutuamente em um processo dialético constante.

Enquanto psicóloga itinerante, atuante em três equipes - EEAA, vinculada à SEEDF, vivenciei, cotidianamente, junto às unidades escolares atendidas, um processo de resistência coletiva dos educadores em relação ao exercício da psicologia escolar que privilegie a atuação ampliada voltada para questões institucionais, para qualidade dos processos educativos e de desenvolvimento humano. Essa resistência era sentida de forma mais incisiva no contato direto com os professores que refutavam a nova perspectiva de trabalho em detrimento dos atendimentos individualizados com foco na biologização e psicologização dos problemas escolares.

Em alguns momentos, cogitei ser uma questão individual de relacionamento interpessoal no trabalho, mas nas trocas constantes com outras psicólogas, seja aquelas que considero amigas, sejam outras colegas que fiz ao longo da trajetória profissional, o incômodo com as dificuldades de romper a resistência às novas formas de atuação era enfaticamente abordada.

As demandas que se apresentam para o psicólogo escolar, e os espaços para os quais é convidado a participar, em sua grande maioria estão atravessados por problemas de aprendizagem



ou de comportamento do estudante. Espera-se que este profissional preste um serviço técnico e especializado correspondente à resolução dos problemas emergenciais e individuais. Ações que se prestem a problematizar projetos políticos-pedagógicos e os processos de ensino-aprendizagem, a construir espaços para reflexões conjuntas ou formação continuada, e até mesmo ações coletivas que proponham caminhos alternativos para os problemas vivenciados no contexto escolar, esbarram na resistência da equipe escolar, muitas vezes expressa em falas como “Mas a teoria é muito diferente da prática. Queria ver se você estivesse em uma sala cheia de alunos” ou com um “Isso não dá certo” retumbante. Essa resistência vai se consolidando com solicitações diárias para o atendimento individualizado de alunos com queixa escolar referente à aprendizagem ou adaptação ao contexto escolar.

A inserção neste contexto de trabalho, permite algumas considerações que me situam e me posicionam dialeticamente em relação ao que se pretende investigar: (I) existe uma política pública no Distrito Federal que amplia o rol de possibilidades para atuação, propondo ações que transitam desde a compreensão e mapeamento da organização institucional até a assessoria aos processos de ensino e aprendizagem, na mesma medida que esta própria política e outras normativas ainda atribuem e exigem do psicólogo escolar a competência técnica de avaliador e mediador de problemas individuais (OP SEAA, 2010); (II) pesquisas acadêmicas sinalizam que os psicólogos escolares, no Distrito Federal, apresentam, atualmente, concepções mais institucionais de suas atribuições, embora ainda se situem na transição entre os dois modelos, e realizem, de forma considerável, ações que são referendadas no modelo biomédico de atuação (Brito, 2005; Libâneo, 2015; Nunes, 2016; Silva, 2015); (III) além de existir um movimento corporativo, do qual sempre fiz parte enquanto profissional, que se esforça em informar os educadores sobre as funções e atribuições da EEAA e, especialmente, sobre as atribuições dos psicólogos escolares, que devem prioritariamente se voltar para ações e intervenções que favoreçam a qualidade dos processos educativos na escola, nas quais as avaliações e atendimentos individuais não aparecem

como prioridade, todavia as expectativas e solicitações de apoio dos educadores ainda têm foco nas dificuldades “alocadas” nos estudantes.

Dessa maneira, mesmo dentro do trânsito cultural e histórico de mudanças nas modalidades de atuação, diante de um processo de transformação identitária das concepções dos psicólogos escolares, normatizações que sinalizam na mesma direção e ações que fomentam um ideal de atuação institucional, os processos de resistência constituídos na relação com os educadores, encontram força para manter o *status quo* da profissão. A escolha do grupo de professores, encontra sustentação no fato de serem os profissionais que lidam de forma mais direta e próxima aos estudantes e desta maneira o grupo que, socialmente, representa, de forma mais direta, o exercício da função social da escola. Assim, potenciais operadores das transformações que se pretendem realizar nas dinâmicas de escolarização.

Por isso, o interesse em redimensionar o olhar para os processos e formações subjetivas que permeiam a relação entre professores e psicólogos e configuram subjetivamente esta relação, como uma possibilidade investigativa que contemple a análise de uma nova dimensão do desenvolvimento da psicologia escolar enquanto profissão. E, além disso, possa enriquecer as reflexões e discussões sobre o compromisso social, do psicólogo escolar, com a qualidade dos processos educativos na perspectiva do desenvolvimento humano.

Desse modo, a contextualização da problemática faz-se necessária na medida em que se pretende realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual pressupõe envolvimento do pesquisador com o problema pesquisado, exigindo-lhe responsabilidade e consciência para se assumir como sujeito e autor do conhecimento produzido pelo estudo, constituindo-se em contínuo processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da investigação.

A formulação do problema de pesquisa representa uma aproximação do pesquisador em relação ao que ele deseja estudar, uma representação que será alimentada por reflexões e

incertezas ao longo de todo o processo de pesquisa, uma vez que, pesquisar é um processo que deve começar com incerteza e com o desafio e não com o objetivo de verificar uma certeza definida *a priori* (González Rey, 2005). Portanto, demarco aqui o encontro que dá início a este processo de pesquisa: a estudante de escola pública, a usuária de políticas públicas educacionais, a psicóloga socialmente comprometida, o desejo de fazer uso da Psicologia para diluir desigualdades sociais e os desafios vivenciados na práxis enquanto psicóloga escolar que reconhece nos espaços educativos possibilidades de transformação social.

Diante disso, alguns questionamentos permaneceram latentes no desejo de transformar teorias críticas e emancipatórias em ação profissional, uma vez que percebo o quanto as práticas e relações patologizantes e psicologizantes no contexto escolar contribuem para os processos de exclusão e sofrimento experienciados, dentro da escola, por todos seus atores. Então, tomo como princípio norteador os seguintes questionamentos: como a relação entre professores e psicólogos pode contribuir para o exercício da função social da escola? Como a subjetividade dos professores se expressa em suas ações e relações pedagógicas e institucionais referentes ao trabalho do psicólogo escolar? Como a subjetividade do psicólogo se expressa em suas ações e relações institucionais referentes ao trabalho dos professores no contexto escolar? Como o trabalho do psicólogo escolar pode mobilizar as ações e relações pedagógicas e institucionais do professor dentro da perspectiva do desenvolvimento humano?

A construção do projeto de pesquisa caracterizou-se como um momento obscuro que me permitiu entrar no campo da forma mais aberta e flexível possível. E, em se tratando de um problema complexo de natureza sistêmica, a base construtivo-interpretativa só nos possibilita acessá-lo por meio de modelos teóricos que nos proporcionam uma visibilidade progressiva sobre o problema estudado, sem, no entanto, esgotá-lo. O problema, de fato, evoluía na medida em que o processo de pesquisa avançava e o modelo oriundo desse

processo foi se organizando, o que permitiu o trânsito por representações muito mais complexas (González Rey, 2005).

Neste trabalho, anseio realizar uma aproximação entre os campos teóricos e interventivos da Psicologia Escolar, com a responsabilidade de que dando visibilidade a questionamentos produzidos a partir da atuação profissional, seja possível trazer contribuições teóricas que favoreçam e qualifiquem o exercício profissional das psicólogas e psicólogos inseridos em contextos de escolarização.

A intenção é que as construções interpretativas dessa pesquisa gerem subsídios para o trabalho e, também, para ampliação dos debates acadêmicos acerca da temática. Parte-se da convicção de que a aproximação, articulação e recursividade constitutiva de ambos contextos - trabalho e pesquisas acadêmicas - ensaiam o caminho apontado por Freire (2003, p. 61) “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma, que num dado momento, a tua fala seja a tua prática” e, dessa maneira, pretende-se contribuir para uma atuação crítica, política e socialmente comprometida com a democratização da sociedade e com a humanização pela via da Educação (CFP, 2019).

Por fim, entendo que por meio da aproximação entre a academia e as realidades de trabalho seja possível cooperar com a função que a universidade e ciência têm em nossa sociedade: qualificar o desenvolvimento do país sendo um equipamento de transformação histórica, social e cultural.

## Introdução

Pensar as práticas contemporâneas do psicólogo escolar, que atua no cotidiano da escola com foco nos processos de desenvolvimento humano, e suas implicações para as ações e relações pedagógicas do professor<sup>5</sup>, suscita uma série de reflexões importantes, tais como: o desenvolvimento histórico do trabalho neste contexto, a construção da identidade profissional, tanto dos psicólogos escolares como dos professores, o papel do psicólogo e suas possíveis contribuições nos processos educativos da escola, as relações e vínculos que estabelece no contexto escolar e como estes impactam em suas possibilidades de atuação, as ações que se propõe a desenvolver, a representação social do lugar que ele ocupa, as demandas e problemas com os quais está lidando, assim como os desafios que estes questionamentos implicam para o exercício de suas atribuições.

A Psicologia, assim como outras ciências, é uma construção humana situada histórica e culturalmente e, por isso, é fundamental pensar que os indivíduos que produzem esse conhecimento ocupam um lugar central na forma como ela foi sendo constituída e aplicada como ciência, assim como nas possibilidades que os fluxos de produções vão trazendo para os campos teóricos e práticos. Desta maneira, estes conteúdos vão dando forma e fins a Psicologia enquanto ciência em um sistema complexo que se movimenta ao longo do tempo e expressa sua vitalidade na dinâmica dialética e dialógica de recursividade entre teoria e prática. Os conhecimentos são produzidos por indivíduos concretos, sendo expressão, em grande medida, de seus interesses, concepções de mundo e ideologias.

Assim, nosso trabalho emprega esforços em uma produção que coloca o indivíduo como o eixo central da criação e utilização do conhecimento. Para tanto, considera que,

---

<sup>5</sup> O termo “ações e relações pedagógicas” propõe uma reflexão sobre a complexidade do fazer pedagógico de professores permeado por processos e formações subjetivos, com objetivo de romper com a ideia de prática pedagógica que tradicionalmente é concebida como um conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da docência. Trata-se de pensar a amplitude da atuação do professor em sua dimensão consciente, intencional, crítica e comprometida, para além de uma expressão executiva e despolitizada (Rossato, Matos e Paula, 2018).

dentro da perspectiva cultural-histórica<sup>6</sup>, as produções subjetivas, dos indivíduos em interação, expressam os recursos simbólico-emocionais em sua dupla condição - individual e social -, o que nos possibilita trazer à tona as características e tendências produzidas na interface da Psicologia com a Educação em sua dimensão teórico-prática, histórica e atual. Além de revelar a emergência, ou não, da condição de pessoas comprometidas com o desenvolvimento humano, com a justiça e equidade sociais, que são atravessados pelos processos educativos no contexto escolar (Mitjans Martínez, 2009; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

O percurso de articulação entre Psicologia e Educação é marcado por muitas transformações em seus objetos de interesse, finalidades, métodos de investigação e intervenção relacionadas a visão de homem, sociedade, educação e escola que predominava em cada uma dessas ciências, ao longo de suas trajetórias de mútua afetação histórica. Torna-se fundamental, então, esclarecer que os conhecimentos e práticas produzidos neste encontro ora estiveram a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuíram para reflexões revolucionárias e emancipatórias (Barbosa & Souza, 2012).

Almeida e Marinho (2010) ressaltam que a relação entre Psicologia e Educação se configurou como um processo não harmônico e assimétrico, com a Psicologia assumindo uma autoridade que, muitas vezes, ultrapassou os limites da sua competência, e com a Educação buscando, em outras áreas do conhecimento, explicações para problemas específicos do fenômeno educativo. Tal processo, caracterizou-se, essencialmente, pela transposição dos pressupostos de atendimento clínico para escola, em que o psicólogo trabalhava com enfoque no atendimento individual e nas avaliações psicodiagnósticas, respaldadas no modelo biomédico.

---

<sup>6</sup> Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019) a perspectiva cultural-histórica, que fundamenta a Teoria da Subjetividade, representa uma forma de compreensão da especificidade dos processos humanos nas condições da cultura que assume como eixo central a unidade do simbólico e do emocional como expressão de uma nova qualidade, os sentidos subjetivos. Ressalta-se a concepção teórica de um funcionamento psicológico humano na sua complexidade constitutiva como via para superação das dicotomias dominantes na compreensão de tal funcionamento, como social-individual, afetivo-cognitivo, consciente-inconsciente, dentre outras.

Esse padrão ainda pode ser observado: em demandas que se apresentam, para o psicólogo escolar, na forma de uma tendência de a educação percebida como prática tutelada, na qual um profissional da psicologia que oferece suporte técnico para escola resolveria problemas individualizados e específicos que educadores não estariam habilitados para resolver (Brito, 2005); nas expectativas e conhecimentos, dos educadores, sobre o papel do psicólogo escolar e de suas possibilidades de intervenção (Pereira-Silva, Andrade, Crolman, & Mejía, 2017; Prudêncio, Gesser, Oltramari, & Cord, 2015; Viana, 2016); e, também, na atuação de alguns destes psicólogos que seguem o modelo que Martinez (2010) classifica como tradicional – práticas de viés clínico no contexto escolar.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019), a (o) psicóloga (o) escolar deve participar do cotidiano educativo favorecendo a humanização dos indivíduos, com atuação junto às equipes e comunidade escolar. Deve, ainda, implicar-se em um trabalho colaborativo para que conhecimentos e práticas possam resultar em experiências enriquecedoras para os processos de desenvolvimento coletivo, nos quais este profissional também está incluído. Tais processos permitiriam o planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção, tanto no espectro de ensino-aprendizagem como nas questões relacionais que permeiam as vivências escolares, enfatizando a dimensão subjetiva das experiências educacionais.

Dentro do pressuposto ético e politicamente responsável de exercício profissional, cabem às (aos) psicólogas (os) o desenvolvimento de ações que busquem desnaturalizar a culpabilização de estudantes, familiares ou professores pelas dificuldades de escolarização, entendendo os processos educativos em sua totalidade, como um fenômeno multidimensional e complexo. Fundamentadas (os) em discussões e análises dos motivos e finalidades para realização de determinada ação ou intervenção que desnaturalize o estabelecido, cabe às (aos) psicólogas (os) escolares mostrar a dimensão histórico-social dos fenômenos educativos,

analisando as relações de poder, os processos constitutivos da instituição educacional e as relações sociais que nela se estabelecem. As perspectivas do campo teórico-prático da Psicologia Escolar e Educacional estão, intrinsicamente, articuladas às respostas que são produzidas diante dos desafios postos pelas demandas sociais e institucionais, “sob pena de nos transformarmos em animadores ou educadores sociais ou técnicos qualificados, perdendo as especificidades do conhecimento psicológico a serviço da educação” (Souza, 2009, pp. 179).

As Referências Técnicas para Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica do CFP (2019) trazem possibilidades de atuação da (o) psicóloga (o) na Educação Básica, cuidando para que não seja um modelo engessado de atuação, a partir da discussão de ações possíveis e desafios para prática da (o) psicóloga nos contextos de educação. Apresentam-se como possibilidades: a participação na elaboração, execução, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico da escola, destacando a dimensão psicológica e subjetiva da realidade escolar; a intervenção da (o) psicóloga (o) no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho de formação de educadores; o desenvolvimento de um trabalho favorecedor da educação inclusiva; o trabalho da (o) psicóloga (o) com grupos de alunos. Destaca-se, ainda, que a atuação da (o) psicóloga (o) pode se encaminhar para transformação ou manutenção da sociedade, tal como está organizada, portanto a necessidade de uma vigilância constante para não atuar em favor da perpetuação das desigualdades sociais.

Observa-se, no Brasil, um engajamento acadêmico e profissional no sentido de extrapolar a organização tradicional do trabalho, demarcados por mudanças culturais e históricas na perspectiva de atuação e na construção da identidade profissional do psicólogo escolar. Todavia, as dificuldades de superação deste modelo permanecem notadamente expressas nas pesquisas e práticas na área de Psicologia Escolar (Araújo e Caldas, 2012;



Bock, 2009; Carvalho & Araújo, 2012; CFP, 2019; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Maia, 2017; Neves, 2007; Patto, 2009; Paula, 2015; Souza, 2007).

Tais mudanças de perspectiva não são importantes apenas para os psicólogos. Para que aconteçam avanços reais e efetivos na qualidade do exercício da função educativa da escola é preciso que todos os atores sociais envolvidos nesta dinâmica estejam preparados para concretizarem as transformações de sentidos e significados necessárias para superarem as ações que produzem o fracasso escolar e corroboram com a exclusão social.

Dentre estes atores, enfatiza-se o corpo docente, tendo em vista que é, essencialmente, na relação entre professor e estudante que a instituição ‘escola’ exerce sua função social. Função esta que se relaciona com o desenvolvimento psicológico de estudantes que dependem da escola para avanços nos níveis de pensamentos (Araújo & Caldas, 2012), demarcando a instituição como entidade responsável pelo compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado, por meio de trocas e relações socioculturais, cognitivas, afetivas e comunitárias.

Tendo como atribuição principal a mediação dos processos de aprendizagem dos estudantes, o professor se depara com inúmeros desafios didáticos, pedagógicos, relacionais, sociais e institucionais, manifestos no desenvolvimento individual e coletivo (turma). Segundo Paula (2015), vincula-se à atividade docente uma série de expectativas em relação aos resultados do trabalho e de críticas sobre as práticas professorais que afetam diretamente o exercício da função educativa por estes profissionais.

As demandas em relação ao trabalho pedagógico realizado pelos professores são cada vez mais dinâmicas e diversificadas, tendo em vista que a escola contemporânea vai se configurando como uma instituição com grande representatividade enquanto possibilidade de transformação ou manutenção do *status quo* da sociedade. Rossato, Matos, & Paula (2018) ressaltam que as ações e relações pedagógicas referem-se a processos complexos que

carregam em si formações subjetivas - que são culturais, históricas e distintas em cada indivíduo – e, por isso, muitas vezes, a equipe docente depara-se com dificuldades para cumprir as variadas atribuições que lhe são designadas socialmente e no espaço-tempo da escola.

Atribuições que se alteram junto com o curso de um tempo que é histórico e cultural, e que atualmente, encontra-se em um movimento de transformações rápidas e paradigmáticas. Sabe-se que os processos para mudanças de concepções são lentos e pressupõem a sensibilização do grupo corporativo envolvido no cotidiano escolar. Algumas vezes, a forma como essa transformação de paradigma é exigida dos trabalhadores *in locus* contribui para a insatisfação e descrença destes profissionais com relação ao investimento no próprio desenvolvimento de competências pedagógicas.

Patto (2010) chama a atenção para o fato de que a imposição das mudanças de cima para baixo, por intermédio de uma cadeia hierárquica de competências técnico-administrativas, rebaixou os professores ao posto de simples executores de decisões que não eram suas. Diante deste contexto de reprodução pragmática, sem a real implicação dos docentes no movimento de transformação, a ação torna-se vazia de sentidos e significados, distanciando-os das possibilidades de promoverem intervenções que alcancem os objetivos e metas dos Planos de Educação.

Os educadores encontram-se, frequentemente, frustrados, enraivecidos, desesperados pelas más condições de trabalho, pelo desrespeito a categoria, pela formação tecnicista que não atende às demandas de escolarização e pelos mais variados obstáculos para alcançar realização profissional. Neste movimento de descrença, a relação entre professores e alunos, também se encontra prejudicada. Assim, para justificar uma série de dificuldades enfrentadas pelos que ensinam, os estudantes e suas famílias acabam sendo responsabilizados pelo fracasso vivenciado no contexto escolar, e, em muitos momentos, a Psicologia veio reforçar a

responsabilização inatista dos mesmos quando, por meio de procedimentos avaliativos, confirmava a sua incapacidade (Patto, 2010).

Atualmente, dentro de uma perspectiva mais institucional, o psicólogo escolar se propõe ao acolhimento e assessoria de professores como via de favorecer os processos de desenvolvimento que atravessam o ensino e a aprendizagem (Lara, 2013; Nunes, 2016). Olhar para os comprometimentos inato-fisiológicos não deve ser uma prioridade nas competências exercidas por este profissional, haja vista, a concepção de desenvolvimento histórico e cultural que embasa a atuação contextualizada e intencional, além de vislumbrar um trabalho voltado para as possibilidades do estudante, tirando o foco das limitações.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por exemplo, o psicólogo compõe junto com o pedagogo, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A atuação desta equipe é regulamentada pela Orientação Pedagógica (OP/SEAA, 2010) que tem o objetivo de contribuir para o sucesso escolar dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. O documento apresenta uma possibilidade de organização mais ampliada e articulada do trabalho, prevendo que as ações alcancem toda comunidade escolar, embora ainda estejam demarcados processos de acompanhamento individualizados.

A normativa foi construída dentro da perspectiva histórico-cultural, com base no materialismo histórico-dialético, evidenciando a tentativa de contraposição à psicologização individualizante dos fenômenos educativos. Propostas como esta ilustram a busca pela transição entre o modelo tradicional e o que Mitjáns Martínez (2010) denominou práticas emergentes, que propõem ações de diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.

Nota-se, ainda, que desde a implantação desse novo modelo de atuação, mesmo tendo sido referendado pelas Diretrizes e Bases Curriculares da Educação (2013), foi observada a intensificação de pontos de tensão entre os atores educacionais, no cotidiano escolar, em relação às propostas e ações de cunho institucional. Tal divergência teórica,

metodológica e prática, ainda pode ser observada na caracterização do perfil de atuação do coletivo de psicólogos escolares que, mesmo apresentando mudanças significativas sobre o fazer psicológico na escola, também preservam crenças, paradigmas e ações que perpetuam o modelo biomédico no contexto escolar (CFP, 2019; Libâneo, 2015; Nunes, 2016; Silva, 2015).

Percebe-se um movimento contemporâneo mais incisivo dos psicólogos escolares para instaurar novas práticas, respaldados no compromisso ético-político de promoção e efetivação de transformações nos contextos onde exerce sua ação científico-profissional, mesmo frente a existência de profissionais que mantêm práticas tradicionais psicologizantes voltadas para atendimentos individuais que contribuem para os processos de patologização da Educação (Souza, 2007; Lara, 2013; CFP, 2019).

Esta tentativa de inovação se depara, também, com a coexistência de um coletivo de docentes que, resistindo à precarização e a perda de controle sobre os processos educativos, utiliza-se de forma recorrente de práticas tradicionais e conteudistas de ensino, para responderem às demandas avaliativas de controle dos resultados impostas pelo Estado neoliberal (Sant’Ana & Guzzo, 2014). Então, até nos momentos em que os professores se propõem a desenvolver metodologias alternativas de ensino, esbarram nas ferramentas de regulação do sistema educacional, que têm nos índices de desenvolvimento estudantil os indicadores de qualidade validados socialmente.

Diante disso, esta pesquisa assumirá o fato de que a mudança teórica e epistemológica, que transita do modelo biomédico psicologizante para atuação institucional, ainda não se efetivou plenamente nas práticas profissionais dos psicólogos escolares e que, também, não foi apreendida por grande parte do corpo docente das escolas, como uma possibilidade efetiva de contribuição da Psicologia Escolar (Cruces, 2010; Guzzo & Mezzalira, 2011; Maluf, 2010; Viana, 2016). Nosso estudo encontra-se circunscrito nos

processos e formações subjetivos que permeiam a relação entre psicólogos e professores no contexto da escola, como uma possibilidade de gerar novas inteligibilidades que favoreçam a operacionalização das mudanças necessárias para o exercício de uma psicologia escolar crítica e inovadora, que se apresente comprometida com os processos de desenvolvimento humano, em níveis institucionais, de toda comunidade escolar. Nesse sentido, delineamos como **objetivo geral** desta pesquisa compreender como a dimensão subjetiva da relação entre psicóloga e professoras se expressa nas ações e relações do cotidiano escolar.

Também, a partir do processo de construção interpretativa, propomo-nos a produzir subsídios para pensar possibilidades de atuação colaborativa que contribuam para que a escola cumpra o objetivo de construção de aprendizagens significativas e funcionais para os estudantes, por meio do compartilhamento de saberes culturalmente valorizados e historicamente acumulados e, dessa maneira, poder colaborar para uma Educação que se aproxime, cada vez mais, do cumprimento da sua função, possibilitando a transformação social por meio da transformação de consciências (Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

A operacionalização de uma proposta de trabalho institucional vem problematizar as formas de atuação engessadas dentro da instituição escola e co-responsabiliza os atores sociais da educação pelo desenvolvimento dos estudantes. Então, a atenção antes direcionada para culpabilização do aluno por seu fracasso, agora é compartilhada entre os educadores (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014). A atuação institucional problematiza, ainda, a necessária aproximação entre psicólogos e professores, apontada em estudos, como estratégia fundamental para que o psicólogo escolar possa contribuir com a edificação de possibilidades emancipatórias dentro do espaço educativo (CFP 2019; Guzzo & Mezzalira, 2011), o que implica uma construção cotidiana, persistente e resistente, de rompimento com o fatalismo e a alienação (Martín Boró, 2009).

Assim, inspirada em minha experiência como psicóloga escolar engajada política e socialmente com uma Educação de qualidade, em um movimento dialético de influência recíproca entre teoria e prática, essa pesquisa encontra sua **justificativa pessoal**, na possibilidade de qualificação de minha escuta e redimensionamento do meu olhar para a figura do professor que constitui-se como um protagonista na mediação das aprendizagens escolares que conduzem a instituição ao cumprimento de sua função social. Esse olhar é estritamente relevante, pois significa não apenas a valorização desse profissional, mas também, permite pensar novas alternativas de atuação conjunta para o enfrentamento das adversidades vivenciadas nos processos educacionais, a partir da criação de um espaço que viabilize sua expressão enquanto sujeito nas relações dialógicas que vivencia no contexto escolar.

Considerada a revisão bibliográfica, que será apresentada em capítulo próprio, observamos que a relação entre psicólogos escolares e professores não é contemplada como objeto de pesquisa no que se refere à atuação institucional que favoreça a qualidade das práticas profissionais nos processos educativos. Desta maneira, este trabalho encontra sua **justificativa social** por vislumbrar a produção de conhecimento voltado para investigação dos processos subjetivos que permeiam as relações entre psicólogos e professores, como estratégia que possibilite desenvolvimento mútuo por meio de experiências cooperativas no dia-a-dia de trabalho na escola. Estar no cotidiano das instituições educacionais contribui para construção de outra visão acerca dos processos de formação destes profissionais, assim como torna possível uma aproximação mais realista dos limites vivenciados nas intervenções voltadas para mudanças que almejem a superação do modelo biomédico ainda recorrente e predominante nas práticas em psicologia escolar e para construção de ações e relações pedagógicas que alcancem as expectativas de desenvolvimento estudantil a que se propõem.

Faz-se pertinente frisar, considerando a dimensão histórica e cultural deste trabalho, que ao longo da produção desta pesquisa foi sancionada a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui nacionalmente a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A atual gestão política do país demonstra oposição ao investimento em políticas favorecedoras da qualidade da educação pública brasileira. Contudo, mesmo diante do veto do atual governo federal, que tem oferecido resistência as políticas públicas emancipatórias e libertárias e sucateado os investimentos para educação pública, o sistema Conselhos de Psicologia e de Serviço Social conseguiu, junto ao Congresso Nacional, a derrubada do veto e a publicação da lei que institui a inserção destes profissionais nos sistemas educativos de todo país.

A lei aponta que os psicólogos e assistentes sociais devem compor equipes multidisciplinares com objetivo de desenvolver ações para melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, reafirma-se a necessidade, ainda maior, de construir ferramentas científicas teórico-metodológicas que sirvam de sustentação para atuação ética, política e socialmente comprometida do psicólogo escolar visando contribuir para qualidade dos processos educativos.

Além disso, parte da pesquisa foi construída enquanto o mundo estava sendo acometido pela pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) - decretada como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020) e como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em 03 de fevereiro de 2020 (Portaria nº 188, 2020), diante da qual os processos formais de escolarização precisaram ser transformados devido a suspensão das aulas presenciais frente a necessidade de isolamento físico e social. Mesmo que a imersão no campo tenha acontecido antes da pandemia, foi possível observar que as mudanças que estão ocorrendo nas dinâmicas de escolarização atravessam a organização e estruturação do trabalho do psicólogo escolar. O

espectro relacional da atuação da psicóloga escolar é colocado em evidência, em função das novas formas de mediar os processos de escolarização e interagir com a comunidade escolar. Destarte, a justificativa para esta edificação encontra mais um fundamento na dialética entre os fatos sociais e educacionais.

Esta pesquisa fundamenta sua **justificativa teórica** na construção de conhecimento a partir da compreensão das produções subjetivas existentes nas ações e relações institucionais, vivenciadas entre psicóloga escolar e professoras, na escola. Buscamos a tessitura de um sistema de representações capaz de articular as diferentes categorias de pesquisa e atuação, até então produzidas na Psicologia Escolar, com os conceitos da Teoria da Subjetividade de forma dinâmica, histórica e culturalmente situada (González Rey, 2005). Como contribuição da pesquisa, objetivou-se gerar inteligibilidades que promovam o desenvolvimento de novas produções e atuações na conexão da Psicologia com a Educação e, assim, avançar na construção de conhecimentos, a partir do uso criativo do referencial teórico (González Rey & Mítjans Martínéz, 2017).

O estudo do processo relacional justifica-se na perspectiva de que o exercício profissional da psicóloga escolar acontece, prioritariamente, em sua relação com os demais atores escolares, ressaltado que a atuação institucional redimensiona o foco das intervenções para toda comunidade escolar. Acredita-se que o encontro entre a psicóloga e as professoras, representa um espaço privilegiado de interlocução, uma vez que o professor é quem mais se aproxima do exercício da função social da escola, devido ao seu contato diário e direto com os estudantes, além de inexistir na literatura pesquisada, estudos que se comprometam com este objeto.

As pesquisas e experiências encontradas, em buscas sobre a Psicologia Escolar, dão ênfase: aos aspectos históricos da interface entre Psicologia e Educação (Araújo & Caldas, 2012; Carvalho & Araújo, 2012; Marinho- Araújo & Almeida, 2010; Molina e Angelucci,



2012; Patto, 2009, 2010; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Souza, 2009; Souza et al., 2014), à utilização de teorias psicológicas do desenvolvimento para organização do sistema educacional e das políticas públicas (Alencar & Francischini, 2016; Bernstein, 2010; Chagas & Pedroza, 2013; Contini, 2009; Gonçalves, 2009; Hunt, 2010; Patto, 2010; Tunes, Taca & Mítjans Martínéz, 2006; Yamamoto, 2009), ao processo de formação do psicólogo escolar (Brasil, 2012; Carneiro & Sampaio, 2014; Emílio, Mataresi, Horvat & Figueiredo, 2012; Marinho-Araújo, 2007; Mítjans Martínéz, 2009; Melo, 2010; Neto, Guzzo & Moreira, 2014; Neves, 2007; Patto, 2010; Silva & Angelucci, 2012; Souza, 2007), à atuação do psicólogo escolar em outros contextos além da escola (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Feitosa & Marinho-Araújo, 2016; Gonçalves e Fleith, 2014; Marinho-Araújo, 2014) e às relações de ensino e aprendizagem (Aquino & Albuquerque, 2014; Barreto, 2010; Bohoslavsky, 2010; Facci, 2014; Herculano, 2016; Leite, 2010; Mezzalira, Silva & Guzzo, 2014; Moyses & Collares, 2010; Patto, 2010).

Encontram-se, ainda, produções que privilegiam a estreita relação entre Psicologia e Educação e abordam temas como: criatividade e educação (Alencar, Fleith, Baruchovitch & Borges, 2015; Neves-Pereira & Branco, 2015; Silva, 2013; Silva & Nakano, 2012); formação de professores na perspectiva do desenvolvimento humano (Assunção, 2018; Garcia, 2010; Longarezi & Alves, 2009; Rossato, Matos & Paula, 2018) e os avanços, desafios e inovação em Psicologia Escolar (Bacchereti & Molina, 2012; Caldas, Gouveia & Alves, 2012; Campolina, 2012; Libâneo, 2015; Moreira & Guzzo, 2014; Silva, 2015; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014) dentre outros.

A articulação entre a revisão de literatura e o modelo teórico construído a partir do processo de pesquisa concebe como valor heurístico a elaboração de um conhecimento que evidencia a dimensão subjetiva que configura a produção de sentidos subjetivos no espaço relacional entre psicóloga escolar e professoras. Dessa maneira, buscou-se construir

fundamentos teóricos que possibilitem o resgate da atuação da (o) psicóloga (o) escolar para o plano relacional simbólico-emocional como via de favorecimento a superação do modelo biomédico, instrumental e pragmático. Reconhecemos a urgência de reconectar a (o) psicóloga (o) escolar com a dimensão relacional de seu trabalho, na qual o encontro de subjetividades cultive uma vinculação profissional que possibilite a atuação em favor das transformações necessárias à Educação.

Ressalta-se que as práticas dialógicas favorecedoras da produção e expressão de subjetividades são para as (os) psicólogas (os) escolares o recurso basilar das ciências psicológicas que deve ser utilizado como estratégia de intervenção no processo educativo. Indivíduos mobilizados subjetivamente são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo. Trata-se da especificidade profissional da (do) psicóloga (o) nos contextos educativos fazer a leitura da dimensão subjetiva da realidade escolar a fim de mobilizar a comunidade escolar em direção às mudanças pertinentes para o cumprimento da função social da escola e, para tanto, é necessário que se enfatize as dimensões subjetivas da experiência educacional (CFP, 2019).

Busca-se, então, a produção teórica sobre um tema relevante para o campo da Psicologia Escolar, uma vez que trazendo para a esfera acadêmica a questão dos processos subjetivos presentes na relação entre psicólogo escolar e outros atores educacionais, abre-se espaço para que novos estudos possam pensar sobre ações e relações institucionais e a complexidade dos processos educativos, sob a ótica do desenvolvimento humano, como pressuposto presente, também, no exercício profissional. Além de suscitar a reflexão sobre aspectos fundamentais a serem considerados quando se pensa no distanciamento, ainda observado, entre teoria e prática.

Assim como afirma Mítjans Martinez (2009) é preciso desenvolver um trabalho criativo e inovador direcionado a promover formas de trabalho que contribuam para

processos educativos consistentes e eficazes, e a pesquisa pode ser um artifício que instrumentalize essa perspectiva inovadora de atuação. Então, a partir da pesquisa, visamos pensar possibilidades, para o campo psicológico, que favoreçam a democratização das aprendizagens e os processos de inclusão escolar, de forma a contribuir para superação da responsabilização inatista dos estudantes e seus familiares pelo fracasso escolar (Patto, 2010).

Para tanto, utilizaremos como base teórica para as discussões, a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, por ser uma teoria que busca a compreensão da subjetividade como um sistema dinâmico, complexo e em constante movimento (González Rey, 2017), o que nos possibilitará pensar a configuração subjetiva da relação institucional entre os profissionais. Este referencial teórico tem relação epistemológica com a abordagem histórico-cultural de base materialista histórico dialética (González Rey, 2007), que é um dos pressupostos de investigação mais utilizados nos trabalhos que se propõem a analisar as conjunturas e desenvolvimento da Psicologia Escolar, além de subsidiar os documentos que orientam as práticas nessa área de atuação. Dessa maneira, faz dialogar com o caráter cultural e histórico de construção epistemológica das teorias e práticas que coexistem na interface entre Psicologia e Educação.

Além disso, atenderá a proposta de aproximação teórica e metodológica necessária para a realização da pesquisa, uma vez que se propõe um modelo no qual o pesquisador atua em uma tentativa continuada e sistemática de construir a informação no momento teórico-empírico da pesquisa. O referido referencial teórico possibilita, assim, a reflexão sobre a contribuição que os processos singulares, configurados nas ações e relações vivenciadas entre psicólogos (os) e professoras no contexto escolar, podem dar para construção de práticas inovadoras e cooperativas com objetivo de superação do modelo médico-biológico expresso no fazer clínico, ainda hoje, observado no contexto escolar.

Assim, tendo em vista que na rede de atenção aos processos educativos, a grande missão da Educação se constrói por vários saberes e pela atuação de vários profissionais, este trabalho se propõe a contribuir a partir de um olhar da perspectiva do desenvolvimento humano, com as bases da Teoria da Subjetividade, para a qualidade das ações e relações institucionais, a partir das análises e possibilidades de atuação construídas nas interlocuções possíveis entre psicólogos e professores. Faz necessário reconhecer que essa relação histórica e social é construída por vários fios e tensionamentos, e que pode avançar por meio do surgimento de novos paradigmas estruturados a partir das vivências no contexto dialético do fazer e do teorizar, para construção de novas compreensões em relação as contribuições da Psicologia para o campo educativo.

Seguido do primeiro capítulo, que é esta introdução, apresentamos, no segundo capítulo, uma contextualização da trajetória histórica que conecta Psicologia e Educação, a partir da revisão de literatura. O capítulo apresenta-se dividido em quatro sessões que buscam apresentar as dimensões culturais e históricas de construção e consolidação da interface entre Psicologia e Educação – culminando na expressão sintética: Psicologia Escolar – em uma perspectiva mundial, latino-americana, nacional e distrital.

O terceiro capítulo compreende a base conceitual para produção desta pesquisa, no qual apresentamos discussões e reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade em diálogo com outros olhares teóricos importantes para subsidiar a construção das inteligibilidades a que nos propomos. O capítulo de fundamentação teórica encontra-se organizado em duas sessões: (I) Teoria da Subjetividade: contextualização para pesquisa; e (II) A recursividade dialógica da relação: entre ações e relações institucionais.

O quarto capítulo aborda os pressupostos epistemológicos e metodológicos que sustentaram o processo de pesquisa, com a exposição dos objetivos e explicações sobre a Epistemologia Qualitativa, Metodologia Construtivo-Interpretativa, contextualização do

campo de pesquisa, caracterização da escola, construção do cenário social de pesquisa, processos teórico-metodológicos de construção da informação, cuidados éticos na condução da pesquisa.

O capítulo subsequente, quinto, concentra o processo construtivo-interpretativo das informações produzidas a partir do encontro com as participantes – psicóloga escolar e professoras –, no *lócus* de pesquisa – a escola, em diálogo com os constructos teóricos que fundamentam esta investigação. Com base na tessitura das informações, construímos dois eixos em articulação com os objetivos de pesquisa: (I) Processos dinâmicos entre o coletivo e o individual: ações e relações institucionais produtoras da subjetividade social da relação entre psicóloga escolar e professoras; (II) A dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras expressa na atuação pedagógica e institucional.

Além disso, apresentam-se reflexões produzidas a partir da problematização das informações oriundas do estudo da dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras. E, em seguida, as considerações finais desta pesquisa que retomam as principais discussões produzidas no processo teórico-empírico deste trabalho.

## **Dimensões culturais e históricas da Psicologia Escolar: contextualizando para compreender configurações atuais**

### **Interfaces entre a Psicologia e a Educação**

A relação entre Psicologia e Educação encontra convergência na discussão de ideologias, objetivos, teorias e práticas comuns às duas áreas do conhecimento. Patto (2009) ressalta que em um olhar crítico sobre as ideias é imprescindível situá-las historicamente, tendo em vista ser impossível compreender o presente e pensar o futuro de uma ciência sem conhecer sua instituição num lugar e num tempo, social e politicamente, determinados. É preciso entender que a história de um saber específico não está acima da história política, social e econômica dos lugares em que é produzida, assim como não se escreve sobre o pano de fundo da história desses lugares. Assim podemos considerar que a história da relação entre a Psicologia e a Educação é parte integrante da história do desenvolvimento humano.

### ***Um breve panorama internacional***

As primeiras associações registradas nesta interface, acontecem em meados do século XIX, época de intenso crescimento industrial e expansão urbana em que surgem uma série de novas demandas sociais e de serviços, como educação, saúde, saneamento, segurança, dentre outros, para população que passa a se concentrar nas cidades (Carvalho & Araújo, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Patto, 2009).

Neste contexto nasce a Escola Nova, com força na Europa e na América do Norte, instituindo-se como espaço privilegiado para disseminação dos ideais de democratização do conhecimento, assim como para exercício das pretensões estadistas de previsão e controle sobre o desenvolvimento humano, contexto que contribuiu para crise, histórica e cultural, da subjetividade

privatizada<sup>7</sup>. Este momento possibilita, então, a emergência da Psicologia como ciência independente que se propõe a responder questões individuais e sociais sobre psiquismo humano, buscando em pressupostos positivistas, metodologia e organização para se afirmar científica (Figueiredo & Santi, 2006). Os paradigmas da Psicologia Científica, assim como os tensionamentos que nascem junto com essa nova proposta, são acolhidos e repercutidos de formas distintas quando tratamos da interface entre Psicologia e Educação.

Ideais escolanovistas, questionamentos aos pressupostos positivistas, a busca por inovação paradigmática que garantisse a cientificidade da Psicologia e a urgência de um novo sistema de educação que respondesse às demandas oriundas da Revolução de Outubro (Revolução Russa) configuram um cenário de intensa produção e fortalecimento da Psicologia Soviética, que tem como principais expoentes Lev Semionovitch Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander Luria. O campo do saber psicológico começa a se consolidar, como parte do rol de conhecimentos que fundamentavam a Pedagogia, à medida que coloca a escola, a formação e a educação do novo homem como centro de suas pesquisas. Neste contexto de revolução, vivido na União Soviética no início do século XX, seria necessário pensar uma nova Psicologia e uma nova Pedagogia fundamentadas nas ideias do materialismo histórico-dialético, internamente ligadas às novas condições econômico-sociais e político-ideológicas que constituíam a base da revolução, a partir do olhar crítico para as teorias burguesas hegemônicas (Gonzalez Rey, 2013; Prestes & Tunes, 2017).

Os autores soviéticos, em uma demonstração explícita da intenção de colocar a Psicologia a serviço da prática educacional com vistas à construção de uma nova sociedade, iniciam um movimento de crítica e produção teórica embasados nas relações humanas historicamente construídas. Buscou-se questionar o espectro reduzido de temas que estruturavam as formas e funções das produções psicológicas sobre desenvolvimento humano por meio da demarcação de

---

<sup>7</sup> A Subjetividade Privatizada refere-se ao processo de reconhecimento histórico da capacidade humana de ter experiências subjetivas privadas (íntimas), na passagem do Renascimento para a Idade Moderna, a partir da ascensão das crenças na liberdade e nas diferenças individuais (Figueiredo & Santi, 2006).

tendências normativas em estreita concordância e colaboração com as ciências naturais e as práticas oriundas desse modelo (Moreira & Guzzo, 2009). A proposta era transformar as dinâmicas de escolarização, a partir da abordagem dialética do desenvolvimento educacional compreendido como um processo psicológico que só é passível de materialização no processo pedagógico. Defendeu-se a produção de um conhecimento psicológico voltado para as necessidades práticas do processo pedagógico, anunciando, assim, um projeto político e científico fundamentado na ontologia do ser social (Vigotski, 2010).

Nos Estados Unidos, o olhar da psicologia estava voltado para os problemas educacionais e processos de desenvolvimento, com a atuação voltada para avaliação e intervenções individuais. Na Europa, foram registradas pesquisas, intervenções e criação de espaços específicos de atendimento, observado que a caracterização destes processos se deu de forma diferenciada nos variados países, destacando-se: a Grã-Bretanha, com pesquisas e teorias na área estatística com Francis Galton; a Suíça, com atendimento e pesquisas de escolares no Instituto Jean Jacques Rousseau; a Bélgica, com modernos serviços de psicologia escolar, para época, voltados para o atendimento à criança atrasada e criação de jogos; a Alemanha, com tradição nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil; a Itália, com a criação de equipe interdisciplinar para atender escolares anormais e atrasados, além de Maria Montessori criadora de uma escola que investiu na capacidade da criança de realizar atividades intelectuais antes do início das aprendizagens formais; e a França, com grande expressividade em termos de pesquisas e intervenção concreta com estudantes – Alfred Binet, primeiro tratado de Psicologia Escolar e escala de medida de inteligência – e criação e funcionamento de serviços de psicologia escolar coordenador por Henri Wallon (Pfromm Netto, 1996 como citado em Marinho-Araújo & Almeida, 2010, p. 58).

Foi este o panorama internacional no qual a Psicologia Escolar consolidou-se utilizando, predominantemente, avaliações cognitivas e intervenções individualizadas, dentro do paradigma biomédico, com foco na adaptação do aluno ao ambiente escolar, embora, paralelamente,



estivessem sendo desenvolvidas pesquisas e teorias importantes sobre o desenvolvimento humano, que fundamentariam posteriormente mudanças de paradigmas na Psicologia utilizada dentro do contexto escolar (Saviani, 2005 citado em Carvalho & Araújo, 2012).

As práticas nesta área, ainda hoje, não alcançam boa parte do mundo. Jimerson S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009) constataram a existência de um número insuficiente de psicólogos para atender ao elevado quantitativo de crianças em idade escolar ao redor do mundo. Dos 192 países membros das Nações Unidas, apenas 83 contam com a existência de psicólogos que atuam em escolas. Destes países, 56 desenvolvem programas de formação universitária e, apenas 19, possuem programas de formação em doutorado, por exemplo. A formação acadêmica do profissional de Psicologia Escolar é influenciada por fatores históricos, econômicos, políticos e ideológicos, constatado que países com índices altos de Produto Interno Bruto (PIB) oferecem maiores oportunidades de formação básica e continuada na área (Oakland & Sternberg, 1993 como citado em Marinho-Araújo & Almeida, 2010, p.57).

A Psicologia Escolar, segundo breve conjuntura internacional apresentada por Silva (2015), tem maior representatividade nos Estados Unidos, onde incide um psicólogo para cada 1.000 estudantes. Os primeiros registros de atuação de psicólogos em escola, neste país, também são do final do século XIX, e o crescimento do número de profissionais e intervenções neste contexto acompanham a melhoria das condições sociais do país. Embora, atualmente, as pesquisas na área tenham enfoque no estudo do perfil profissional do psicólogo escolar, qualidade da formação destes profissionais e dificuldades nas políticas públicas educacionais, na atuação do psicólogo escolar norte-americano permanecem predominantes as práticas voltadas para avaliação psicológica, saúde mental e desenvolvimento individual com base na cultura do desempenho acadêmico (Lansdown, Jimerson & Shahroozi, 2014; Wneck, Klein & Bracken, 2008).

A história de desenvolvimento da Psicologia Escolar, ao redor do mundo, traz, ainda hoje, as marcas do modelo clínico, que se propõe a atendimentos individualizantes dos variados

problemas vivenciados no âmbito escolar. Por meio de questionário elaborado pela Associação Internacional de Psicologia Escolar (ISPA), profissionais da Universidade da Califórnia apontam que, no mundo, a atuação do psicólogo no contexto escolar é voltada, principalmente, para intervenções individualizadas com foco no aconselhamento psicológico, avaliações psicoeducacionais, orientação profissional, atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, emocionais e comportamentais (Jimerson et al., 2004; Jimerson et al., 2006; Jimerson et al., 2008; Jimerson, et al, 2009).

Algumas pesquisas internacionais recentes, apontam para a necessidade de mudanças no foco de atuação, sinalizando movimentos reflexivos que sugerem a superação das práticas individualizantes voltadas para os estudantes e propõem atuações que envolvam outros atores educacionais (Libâneo, 2015). Contudo, este movimento de outros países ainda se apresenta de forma tímida quando comparado à intensa produção acadêmica observada em âmbito nacional, por exemplo. Em meados da década de 80, do século passado, com a emergência da perspectiva crítica, as produções brasileiras começam a questionar as práticas tradicionais e excludentes na teorização e exercício da Psicologia Escolar.

### ***Psicologia Latino-Americana: um olhar sobre a Psicologia Escolar Crítica como possibilidade de uma práxis de libertação***

Historicamente, a América Latina tem suas trajetórias de desenvolvimento social, ou não desenvolvimento, marcadas pela violência exploratória e colonizadora de seus povos e territórios. Contudo, observa-se, nas últimas décadas, um crescente movimento crítico de autorreflexão sobre a condição de dependência e submissão à dominação econômica e cultural do centro sobre periferia do capitalismo global, que reuni distintas orientações teórico-práticas do campo intelectual – como filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia e teologia – e de grupos comunitários de lutas por libertação. A realidade de desigualdades

sociais persistentes e de violência política perpetuadas por oligarquias locais a serviço do imperialismo neoliberal representam a base material de um urgente chamado para autodeterminação, a partir de novas interpretações e ações que visem a transformação das realidades cotidianas dos nossos povos (Costa & Barros, 2020).

Martín-Baró (1996), ao discutir a satelitização nacional de países latinos em relação aos Estados Unidos, afirma que “estamos hipotecando a nossa própria identidade e autonomia sem com isso resolver nossos problemas, até mesmo eliminando a possibilidade de um futuro para os nossos povos (p. 11). A invisibilização dos processos sociais e culturais típicos do hemisfério sul, assim como os processos de dominação estrangeira que ocultam a historicidade regional, encontram-se implicados na atuação do psicólogo que se volta, predominantemente e de forma prevalente, para as demandas dos setores mais ricos da sociedade.

A partir dos ideais e padrões de desenvolvimento ocidentais hegemônicos e de uma atuação centrada em demandas nascidas da política liberal para atender necessidades burguesas, os psicólogos centraram a sua atividade nas raízes pessoais – individuais e subjetivas – dos problemas que lhe eram apresentados. O contexto social manteve-se, por muito tempo, como uma espécie de natureza convertida em pressuposto inquestionado. Com este enfoque e esta clientela, a Psicologia latina viu-se servindo aos interesses da ordem social dominante convertida em instrumento de reprodução do sistema que se sustenta pelas desigualdades sociais vivenciadas por seus povos.

Fez necessário, portanto, compreender a dinâmica desenvolvimental como uma integração dialética entre o pessoal e o coletivo, na qual uma dimensão é constitutiva da outra, para ser possível produzir uma Psicologia Latino-Americana comprometida com as reais necessidades de seu povo e, também, com transformações sociais. Este processo

dinâmico e contínuo passou a ser utilizado para explicar tanto fenômenos individuais como os sociais, conforme faz Martín-Baró (1996), ao refletir sobre a práxis do psicólogo

“O problema reside nas próprias virtualidades da psicologia como *quefazer* teórico-prático. Não se trata, portanto, de se perguntar o que pretende cada um fazer com a psicologia, mas antes e fundamentalmente, para onde vai, levado por seu próprio peso, o *quefazer* psicológico; que efeito objetivo a atividade psicológica produz em uma determinada sociedade” (p. 13).

Costa e Souza (2020) apresentam a situação conjuntural-estrutural da realidade objetiva, marcada pelo cenário em que culminaria a guerra civil na América Central e a redemocratização da América do Sul, na qual foram construídas as ideias críticas e libertárias da Psicologia da Libertação de Martín-Baró que são consideradas um “ponto de inflexão no pensamento social latino-americano, com destaque para o campo da psicologia” (p. 19).

Assim, a necessidade histórica de emancipação e construção de um pensamento de base latina suscita um amplo e difuso movimento intelectual que, ao se voltar para construção de uma autoimagem integrada da América Latina, assume como horizonte a tarefa de libertação do paradigma desenvolvimentista hegemônico que se mostra insuficiente e, tantas vezes, mutilador das diversidades subjetivas locais.

González Rey é um psicólogo e teórico cubano que, também, atuou em favor da descolonização do conhecimento e prática da Psicologia na América Latina utilizando-se de uma abordagem crítica para tornar a Psicologia uma ferramenta para o fortalecimento da consciência política e radical nas mudanças necessárias para transformar vidas, tornando-as mais justas e dignas (Guzzo, 2019). Participante ativo do movimento da Psicologia Social Crítica Latino-Americana, González Rey produziu recursos teórico-metodológicos que contribuíram para ampliação do olhar sobre os processos humanos, a partir da compreensão da subjetividade como unidade entre individual e social.

Essa intersecção possibilita conceber o indivíduo para além dos processos de personalidade, passando a integrar os processos sociais, mudanças políticas e dinâmicas institucionais. O conceito de sujeito ativo, intencional, emocional e consciente é defendido no campo da Psicologia Social Crítica, uma vez que esse sujeito havia desaparecido. Posteriormente, essas concepções são articuladas com a Educação, assim como feito por Martín-Baró, demarcando os processos educativos como um caminho para o desenvolvimento de pessoas capazes de se confrontar com o normativo, em contraposição ao princípio dominante da formação em série de pessoas acríticas (González Rey e Goulart, 2019).

O realismo crítico, da nova Psicologia elaborada desde e para a América Latina, defende que a realidade concreta tem primazia sobre o conhecimento que temos dela, representando, desta maneira, uma orientação para a conscientização e desnaturalização de processos sociais de dominação visando articular a crítica decolonial à práxis libertadora (Costa & Barros, 2020). O processo de conscientização, tomado como eixo estrutural para transformação social, a partir da proposta da Psicologia da Libertação em tessitura com a perspectiva dialógica da pedagogia do oprimido defendida por Paulo Freire, é considerado uma vivência ativa e dialética, no qual o sujeito é pedagogicamente instruído por meio do diálogo, nunca pela imposição, e, dessa maneira, ao modificar a própria realidade o sujeito também se transforma (Martín-Baró, 1996).

A crítica radical e libertária gerada na fusão entre os princípios da psicologia e da educação, pensada a partir da relação com a realidade concreta latina-americana, busca romper cenários de injustiça e opressão de populares. Como um saber que decorre da prática, a Psicologia Crítica na América Latina tem se constituído como um movimento envolvido com as mudanças sociais que visam acabar com a opressão, exploração e exclusão dos mais pobres e tem encontrado na interface com a educação humanizadora, e não domesticadora,

um espaço fecundo para os ideais de emancipação e liberdade. Pensar a Psicologia e a Educação em um sentido contra-hegemônico, permite reconhecer os limites e potencialidades teórico-práticas de cada uma das áreas de conhecimento e buscar encontros que favoreçam a expansão de uma consciência crítica, desenvolvida pelo processo educativo, que possibilite a ruptura com as ideologias dominantes (Guzzo & Ribeiro, 2019).

Nesse sentido, Costa e Barros (2020) referem-se ao trabalho de Maria Helena Souza Patto – Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar (1984) – como um marcador latino-americano histórico, que vincula a Psicologia Escolar Crítica à denúncia dos processos de produção do fracasso escolar e à indignação com a exclusão da escola, entendida como potente equipamento na luta pela transformação social, de estudantes pobres. Dessa maneira, é inaugurada uma Psicologia Escolar Crítica ciente do caráter discriminatório da ciência psicológica que fundamentada em teorias racistas, na psicomетria e na Teoria da Carência Cultural foi utilizada em favor da manutenção das desigualdades sociais. A educação entendida como um processo com profundas consequências sociais, torna o espaço-tempo da escolarização um caminho para psicologia como práxis libertadora.

### ***Psicologia Escolar no Brasil: entre as práticas tradicionais e a materialização da Psicologia Escolar Crítica***

As ações educativas formais, no Brasil, aparecem discretas nos escritos e nas práticas que os jesuítas desenvolviam em relação aos nativos na época colonial. Esses processos educativos se mantêm de forma pouco expressiva ao longo dos primeiros três séculos da história oficialmente registrada do país. Somente com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, no século XVIII, os espaços educativos institucionalizados são oficialmente pensados e implantados no país. A relação inicial entre Psicologia e Educação é notada seguindo a mesma linha do panorama mundial, situada na transição entre os séculos XIX e XX. O nascimento discreto pode ser relacionado às

frágeis bases educacionais estabelecidas no Brasil nas épocas colonial e imperial, herança da precariedade e do descaso com ensino elementar desenvolvido por Portugal até meados do século XIX (Pfromm Netto, 1996 como citado em Marinho-Araújo & Almeida, 2010, p. 60). Com a Proclamação da República, que aconteceu devido cisão no interior das oligarquias e se deu sem a participação do povo, instalou-se uma nova organização do Estado que nasceu sob o lema positivista de “ordem e progresso”.

Junto com a velha república, são trazidas para o Brasil as concepções e pedagogia da Escola Nova, acompanhada de mudanças culturais e socioeconômicas, novas formas de produção e organização do trabalho. Estas transformações marcadas por um discurso republicano caracterizado pela obsessão ordeira acarretam, também, para o país, a crise da experiência da subjetividade privatizada nutrida pelos objetivos de controle, adaptação social e produtividade (Araújo & Caldas, 2012; Pato, 2009; Viana, 2016). Foram inseridas, no nível básico de educação, o ensino religioso e a moral e cívica, como espaço para o ensino e aprendizagem de valores como a hierarquia e o disciplinamento dos homens e da sociedade. Privilegiava-se a formação para o trabalho, e o ensino básico organizava-se para atender às demandas sócioeconômicas de divisão do trabalho e das classes sociais. A educação era diferenciada para elite, para a mulher e para o exército (Fonseca, 2009). Bock (2009) sinaliza, ainda, que sob a justificativa de valorizar a infância e tentar preservá-la, a Escola Nova trabalhou para abolir castigos e a vigilância disciplinar, métodos que são progressivamente substituídos pela vigilância psicológica, que demanda, das teorias do desenvolvimento, embasamento para o trabalho pedagógico com bases no controle.

É importante destacar, ainda, que a tradição da Psicologia é marcada pela associação aos interesses das elites, também no Brasil, o que constitui evidência histórica de uma ciência e uma profissão que se voltou, essencialmente e por um longo período, para o controle, a higienização, a categorização e a diferenciação. A escola é instituída e popularizada para formação de pessoas exemplares segundo os critérios de normalidade plantados pelo movimento higienista. Buscava-se

uma sociedade livre da desordem e dos desvios. É nesse contexto que a Psicologia vai se constituindo como a ciência que avaliará e selecionará quem merece, ou não, ter lugar no sistema regular de ensino, como uma via de naturalização das desigualdades. O que ainda hoje observa-se como forte marca da atuação de muitos profissionais da área (Bock, 2009; Patto, 2009).

Mesmo diante do panorama de ciência excludente, é importante destacar que ao longo desta história existiram alguns movimentos dialéticos, protagonizados por profissionais como Helena Antipoff, Manoel Bomfim e Anibal Teixeira, que, ao aplicarem ideais psicológicas à educação, abordaram a preocupação com as questões socioculturais no desenvolvimento humano e questionaram técnicas de mensuração vinculadas ao positivismo e à experimentação (Cruces, 2010). Autores que demonstraram as inquietações com uma ciência que não levava em consideração os aspectos subjetivos ou sociais, e dessa forma não contribuía para que a educação encontrasse sentido nas classes operárias e socialmente desprivilegiadas.

São observadas aproximações temáticas, entre as duas áreas do conhecimento, também, nas disciplinas de psicologia ensinadas nas escolas normais, e, mais tarde, nas graduações responsáveis pela formação de professores (Zanella, 1998 como citado por Marinho-Araújo & Almeida, 2010), assim como na aplicação da psicologia geral na educação tendo como foco a Psicologia Experimental, a única considerada científica na época (Maluf, 2003).

Nos anos que se seguiram, a Psicologia mostrou-se voltada para o enfoque em teorias adaptacionistas que contribuía com os paradigmas autoritários em uma educação marcada por práticas voltadas para o controle e para higienização moral. Essa ciência habitava o ambiente escolar na forma de teorias, metodologias e práticas justificadas em um saber psicológico que ainda aparecia apenas como uma contribuição junto às teorias antropológicas, sociais e filosóficas, sem fazer parte da organização institucional escolar. Cruces (2010) aponta, ainda, que cresciam as demandas de profissionalização da Psicologia, demonstrando a preocupação com as solicitações



constantes vindas do ambiente educacional, assim como com a atuação dos profissionais que se dedicavam a essas atividades.

Entre as décadas de 40 e 60, a educação estava vinculada aos princípios doutrinários liberais, com a emergência da teoria do capital humano e do enfoque de formação tecnicista de mão-de-obra. As metas de educação eram vinculadas às demandas do mercado de trabalho, inclusive em termos de perfil e quantitativo de trabalhadores. Neste contexto, observa-se a clara diferenciação entre a educação para as classes dirigentes - escola formadora – e, outra para a classe trabalhadora, escola disciplinadora e castradora. Isso se dá frente à influência do Banco Mundial que condiciona o financiamento de projetos educativos de países credores, colocando em pauta a relação de dependência entre educação e o desenvolvimento econômico e social.

A psicologia, assim como a educação, encontrava-se no labirinto do capital, que valorizava o desempenho individual como determinante da condição de cada indivíduo, transferindo, dessa forma, a lógica de mercado para educação. Impulsionava-se a livre concorrência com o fortalecimento dos critérios de competitividade destinados a promover os educandos mais capazes e esforçados. A qualificação humana refere-se ao desenvolvimento de condições e habilidades capazes de ampliar a capacidade de trabalho. A psicologia, apresenta-se então, comprometida com a resolução de problemas que interferissem na consecução dos objetivos tayloristas que visavam a eficiência, a rapidez e a produção em série. Princípios, estes, que defendiam a homogeneização dos estudantes, para que aprendessem com metodologias iguais e em ritmos predeterminados, aqueles que não se enquadrassem eram banidos do processo (Fonseca, 2009; Patto, 2009; Viana 2016).

No trânsito dos fatos históricos, a Psicologia é reconhecida como profissão no Brasil, em 1962, e começa a ser ensinada nas universidades como ciência independente, portanto como um curso superior que forma para o mercado de trabalho. As formações transmitem, em sua maioria, uma ciência que se firma sobre os paradigmas positivistas e perspectivas neoliberais,

transparecendo em suas produções os ideais de controle social que refletiam interesse das classes detentoras de poder, originados na organização socioeconômica capitalista.

Havia um forte movimento voltado para utilização dos testes psicológicos que viabilizavam as práticas diferenciadoras e categorizadoras em Psicologia, assim como, a forte marca da influência do movimento médico de Higiene Mental, que publicitando manuais dirigidos a pais, professores e pediatras, com inspirações normatizadoras sobre a compreensão dos desajustes emocionais e disseminação de recursos terapêuticos, contribuiu para popularização da psicologia aplicada à educação (Bock, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Os profissionais formados que começam a compor a categoria profissional adotam em sua grande maioria o modelo de atendimento biomédico, influenciados pela ciência experimental e pela psicomетria, e levam esse saber teórico e técnico para todos os contextos em que poderiam atuar, um deles é a escola. Tal modalidade de atuação caracteriza o forte momento de psicologização das questões educacionais que explica a realidade escolar a partir das estruturas psíquicas individualizada em cada estudante, negando as influências das relações sociais e institucionais sobre o psiquismo, o que resulta em estereótipos e preconceitos referentes ao desenvolvimento de crianças de classes populares.

Predominava o paradigma naturalizante dos fenômenos psicológicos, que só precisa atuar quando a natureza não faz o seu trabalho, dificultando, desta forma, possibilidades de desenvolver uma profissão que contribuísse para qualidade do desenvolvimento humano e para transformação social. Bock (2009) reafirma essa perspectiva ao ponderar que “a Psicologia se constitui e se institui na sociedade como uma profissão corretiva, que deve ser utilizada apenas quando desvios e patologias estejam instalados” (p. 22). Esse panorama estende-se ao exercício da psicologia no contexto educativo quando, culturalmente, o psicólogo é solicitado apenas quando surgem impasses para a operacionalização dos objetivos pedagógicos.

O reconhecimento da Psicologia como área do conhecimento e como profissão coincide com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades, frente ao apelo social por expansão de vagas, que traz consigo a demanda cada vez maior por serviços de atendimento aos alunos. A lógica que estabelece dependência entre as metas da educação e de crescimento econômico, atrai investimentos financeiros internacionais, e gera subordinação aos princípios defendidos pelas empresas financiadoras: a lógica de produção capitalista e formação que atendam interesses de classes. O que coincide com os golpes militares, que oferecem pouco espaço para o debate com os intelectuais dedicados ao estudo das ciências sociais, que propunham movimentos alternativos de educação emancipatória. Frente ao controle do governo, logrou-se anular a manifestação de conflitos ideológicos com fim de manter a lógica de segurança nacional (Fonseca, 2009).

A prática em psicologia passa a acontecer de forma mais sistemática nas escolas, ainda arraigada nos objetivos adaptacionistas, chamada a resolver situações-problema oriundas deste contexto. Surgem os programas de educação compensatória, impregnados de uma abordagem assistencialista, influenciados pelos referenciais liberais, para corrigir as desvantagens socioculturais dos alunos, mas que na verdade reforçavam preconceitos na tentativa de instituir normativas da cultura dominante (Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Já na década de 80, emerge de forma mais incisiva a tentativa de romper com os paradigmas naturalizantes e propor uma psicologia reflexiva e emancipatória com bases no compromisso social da profissão. Desta maneira, volta seu discurso para a crítica à aliança da psicologia à lógica dominante e excludente do capital. Destaca-se a insurgência de discussões sobre os modelos de atuação, que até aquele momento consideravam as dificuldades de aprendizagem como um problema do aprendiz (Maluf, 2003). Cruces (2010) ressalta que “foram surgindo explicações para o fracasso escolar e para as dificuldades relativas ao processo de ensino-

aprendizagem que culpabilizavam o indivíduo e sua família, e escamoteavam a problemática social inerente, sempre calcadas nas medidas e avaliações das características individuais” (p. 26).

Esse momento foi marcado pelo fim da ditadura militar, pelos movimentos populares organizados por civis brasileiros, e pela mobilização de setores organizados da sociedade em prol de políticas sociais mais democráticas. Para Saviani (2007), esta foi uma época de intenso desenvolvimento para as reflexões acadêmicas com a intensificação da produção científica neste campo. Produções que marcam a influência dos educadores nas propostas da Constituinte de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), configurando-se como fase fundamental para discussões e desenvolvimento de pressupostos de qualidade para educação brasileira. Buscava-se uma educação que resultaria do esforço de construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeitasse a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar. A publicação da Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) trata a garantia de educação pelo Estado, como um direito social, que deve ser acessível a todos, fomentando a meta de universalização do acesso à educação.

Alguns psicólogos engajaram-se nesses cenários, por meio da participação em sindicatos e conselhos em que contribuíram com as lutas sociais a partir do movimento de resistência à uma psicologia dominante, expressas em discursos críticos sobre o homem e o fenômeno psicológico. Cresceram e se diversificaram novas formas de organização da categoria, tanto em relação aos questionamentos teórico-científicos, como na construção de novas práticas. As discussões foram ampliadas e passaram a levar em consideração os processos de formação e identidade profissional (Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Os questionamentos sobre a universalidade das teorias psicológicas e das técnicas de avaliação, uma aproximação com as questões sociais e a defesa da interdisciplinariedade para compreensão dos processos de desenvolvimento humano marcaram essa fase histórica da interface entre psicologia e educação. Os estudos voltam o olhar para críticas aos aspectos clínicos e

psicométricos das atividades dos psicólogos escolares, mas ainda não trazem muitas contribuições no sentido de pensar novas possibilidades de atuação neste contexto (Viana, 2016).

Colocava-se em evidência a ineficiência das formas tradicionais de entendimento e acolhimento das demandas educacionais, visto que não atendia a complexidade dos processos educativos. São inúmeros os encontros e desencontros experienciados entre Psicologia e Educação, no campo das reflexões teórico-metodológicas voltadas para as ações e relações pedagógicas, assim como para atuação em psicologia escolar, o que foi ampliando os diálogos entre as duas áreas.

Época que o estudo do fracasso escolar, que ganha força com Patto (1990), traz uma crítica inovadora para as discussões no âmbito da Psicologia Escolar, ao revelar a cumplicidade ideológica entre psicologia e educação para o exercício de práticas a serviço dos princípios da classe social detentora do capital. A psicologia estava responsável por tornar biológico e natural o que era social e historicamente determinado, contribuindo desta maneira para a exclusão e segregação social, repetida no contexto educacional.

O passar dos anos foi marcado por mudanças nos padrões de produção, na diversidade de trabalhos na área da psicologia e na sua relação com a educação. Surgem novas formas de organização da categoria tanto nas construções teórico-científicas como na ressignificação de práticas. Contudo, esse movimento caminha lado a lado com a Psicologia Tradicional que permanece forte e influente no apelo ideológico dos modelos individualistas que se sustentam na visão liberal, positivista e idealista de homem isolado do mundo social. Processos que registram constantes tensões entre a psicologia e a educação à medida que cresce o número de profissionais engajados com a Educação (Maluf, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Na contramão das discussões realizadas na literatura, a educação dos anos 90 é marcada pela reprodução de uma sistemática de avaliação de larga escala, para medir os impactos das políticas educacionais no desempenho dos alunos, dos professores e da rede escolar. Proposta herdada dos projetos educativos executados com financiamento internacional. Os resultados destes

processos constituíram-se com a principal referência para a qualidade educacional. A qualidade social da educação era citada como elemento central para cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade. Demandas que estavam organizadas segundo as características da nova estrutura de Estado que se instalava no Brasil e que era marcada pela hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo, controlados por sistemas nacionais de avaliação e a “desideologização” do debate educacional, permeado pelos ideais de processos e práticas neutras (Fonseca, 2009).

Lógica de funcionamento de um sistema educacional em que, mais uma vez, sob o pretexto do mito da igualdade de oportunidades fundamentadas no psiquismo universal e em um contexto que busca homogeneizar aprendizagens e comportamentos apoiado na perspectiva do desenvolvimento normal, a psicologia fez uso de recursos avaliativos para explicar as diferenças individuais, e dessa forma contribuiu para a invisibilização das desigualdades sociais. Patto (2009) chama a atenção para atuação do psicólogo que “ao reforçar cientificamente a crença de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um, colabora com a impressão de existência de igualdade de oportunidades, quando na verdade, nunca fomos liberais, muito menos democráticos” (p.33).

Concomitante ao exercício acrítico de psicologização dos problemas educacionais, fortaleciam-se as discussões sobre outras possibilidades de formação profissional, que ganharam corpo depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), e sobre a constituição de uma comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, encarregada de construir diretrizes curriculares para os cursos de graduação (Cruces, 2009).

Os anos que se seguem são marcados, também, pela criação de associações profissionais e pela promoção de eventos que contribuem para congregação dos profissionais. O que possibilitou ampliar a cooperação entre instituições e pesquisadores com objetivos comuns, assim como dar

visibilidades social e acadêmica das produções na interface da psicologia com a educação. Criou-se a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), assim como o Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), que são responsáveis por vasta produção acadêmica e pela publicação de vários livros desde então.

A Psicologia Escolar Crítica contemporânea, já no início do século XXI, intensifica suas produções, evidenciando avanços teóricos em diferentes direções. Preocupa-se com a revisão das bases científicas da ciência psicológica, propondo reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual. Ganha força o movimento contra a medicalização da educação, que faz críticas às questões que transformam problemas de ordem social e política em dificuldades da ordem médica. A Psicologia histórico-cultural é colocada em evidência como estratégia para enfrentamento das lacunas deixadas pelas discussões do fracasso escolar como resposta às práticas individualizantes, clínicas e excludentes.

Sabe-se que a partir da necessidade, apresentada à psicologia, de se resolver os problemas vivenciados na educação, houve grande desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência. Dentro desta perspectiva, os temas associados às dificuldades de aprendizagem, ao psicodiagnóstico e à avaliação psicológica passaram a ser os mais desenvolvidos e estudados, como se as demais áreas não tivessem importância semelhante. As produções voltadas para individualização dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem, repercutem na carência, e muitas vezes empobrecimento, de disciplinas direcionadas para formação do psicólogo escolar ofertadas na graduação, o que leva o profissional para o mercado de trabalho com pouco conhecimento teórico-prático sobre a atuação nos contextos educativos (Guzzo e Mezzalira, 2011; Viana, 2016).

Os processos de formação do psicólogo passaram, então, a ser foco investigativo de muitas pesquisas acadêmicas, e os estudos apontam que os cursos não priorizam a interface com a educação em seus currículos, e as possibilidades ofertadas parecem desvinculadas da realidade

sociocultural, dicotomizando teoria e prática, o que não contribui para construção de uma identidade profissional que atenda às necessidades do contexto educativo (Cruces, 2010). Alguns autores defendem que a construção da identidade profissional do psicólogo escolar encontra-se em transição, ora com predominância de características curativo-terapêuticas, ora voltadas para o caráter preventivo com foco nos processos educacionais e pedagógicos (Maluf, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Além disso, Guzzo e Mezzalira (2011) chamam a atenção para um movimento que leva a um “*desvio de rota*” durante o processo de consolidação da articulação entre Psicologia e Educação, com objetivos escusos de atender interesses políticos e econômicos dentro e fora da categoria. O psicólogo que antes ocupava espaços institucionais, tinha uma relação próxima com os professores, e acompanhava o processo de formação deles e dos estudantes, foi sendo empurrado para fora da escola sob o pretexto que seria um profissional da saúde, e por isso deveria ocupar espaços clínicos e hospitalares. As autoras alertam, ainda, para que a ação dos conselhos profissionais e comissões sobre a formação dos profissionais, diretrizes curriculares e de reorganização dos cursos, não haviam resultado, até aquele momento da história profissional, na mudança do perfil dos psicólogos que temos hoje.

Assim, com o objetivo de contribuir para as discussões e organização de um panorama mais aproximado das necessidades educativas do país, no ano de 2008, o Conselho Federal de Psicologia, intitula o ano da Educação para os Psicólogos, quando houve um investimento intenso para reunir profissionais e debater a articulação entre Educação e Psicologia. A iniciativa destacou a importância da Psicologia “*na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada em princípios de compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social*” (CFP, 2008, p.11). Questões como as responsabilidades do Sistema de Conselhos de Psicologia, das Instituições Superiores de Ensino em



Psicologia e do Psicólogo Escolar ou Educacional foram abordadas em discussões realizadas em todo país.

Nos últimos anos, o país encontra-se imerso em uma crise política, social e econômica com repercussão nos vários setores sociais, inclusive na educação. Vivemos, no Brasil, um cenário no qual governo federal e, também algumas unidades regionais, iniciam o movimento de manifestação pública, por meio de pronunciamentos e decisões políticas, de oposição à proposta de educação crítica e emancipadora. Observa-se um esforço de resgatar práticas educativas tradicionais, típicas da educação bancária criticada por Freire (2010), a cada reformulação dos parâmetros nacionais curriculares da educação. Colocando-se na contramão do movimento conservador, a Psicologia Escolar Crítica – representada por acadêmicos, pesquisadores, instituições e psicólogos escolares – tem produzido subsídios para sustentar a trajetória de mudança, como aconteceu diante da revisão e atualização das Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica (CFP, 2019) e da pressão social exercida pela categoria para sanção da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui nacionalmente a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Atualmente, a crise está sendo agravada pelos sérios problemas de saúde pública que vêm acometendo diretamente a população brasileira, física e psicologicamente, em face da pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) - decretada como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020) e como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em 03 de fevereiro de 2020 (Portaria nº 188, 2020). Tal conjuntura social e política tem impactado diretamente nos processos de escolarização que foram, em um primeiro momento, suspensos por todo o país e, dentro das possibilidades locais, retomados em modelos diversos, em sua grande maioria mediado por tecnologias da informação e comunicação (TICs). Diante dessa realidade, operou-se um esforço nacional para produção de subsídios que fomentassem e apoiassem a atuação profissional de

psicólogos escolares por todo o país, materializado na versão digitalizada do livro ‘Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?’, gratuitamente compartilhado com a categoria profissional (Negreiros & Ferreira, 2021).

Observamos, assim, o esforço notável e significativo em plano nacional dos diversos setores que constituem e sustentam a proposta da Psicologia Escolar Crítica – ciência enquanto produção teórica e projetos acadêmicos, sistema conselhos, políticas públicas e coletivo profissional – envolvidos com a expansão do debate sobre transformação dos processos educativos para atendimento das necessidades desenvolvimentais de toda população brasileira, enfatizado o compromisso social com as classes populares. Para além da situação atual, e acredita-se passageira, de pandemia, busca-se ampliar e difundir possibilidades de trabalho que contemplem a integralidade e complexidade dos processos educativos manifesta na relação dinâmica e recursiva entre o indivíduo, comunidade escolar, instituição e contexto social (Bauchspiess, 2019; Campolina, 2012; Chagas & Pedroza, 2013; Lara, 2013; Libâneo, 2013; Maia, 2017; Mítjans Martínez, 2010; Moreira & Guzzo, 2014; Rossato, 2009; Souza, 2007).

Contudo, ressalta-se que mesmo diante dos avanços teóricos, acadêmicos e científicos, psicólogos que atuam no contexto educacional ainda relatam dificuldades recorrentes no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo. Viana (2016) aponta que as demandas escolares apresentadas aos psicólogos pelos educadores ainda estão centradas nos alunos e apresentam uma expectativa de intervenção voltada para o psicodiagnóstico ou para atendimentos individualizados, o que revela problemas cujas soluções estariam no saber especializado e técnico dos psicólogos. Guzzo e Ribeiro (2019) afirmam que a principal justificativa para a resistência dos educadores à presença de psicólogos nas escolas advém da forma como este profissional atua sob o modelo hegemônico, ou seja, aqueles que problematizam os processos que mantêm o *status quo* do sistema que produz fracasso escolar não são desejados, uma vez que romper com a ordem estabelecida pressupõe mudanças nas práxis coletivas.

Precisamos construir subsídios para que a Psicologia possa produzir impactos reais e concretos no cotidiano das pessoas, indo além das produções que ficam restritas ao âmbito acadêmico, e assim contribuir para efetivas mudanças nos processos educativos que mantêm estruturas sociais excludentes, que são perpetuadas em práticas que permanecem inalteradas por várias gerações. Para tanto, faz-se necessário compreender que o papel do psicólogo escolar não pode se desvincular de seu caráter eminentemente político. Não se pode colocar a Psicologia acima dos processos ideológicos, se ela é parte deles. É preciso assumir posições e compromissos com a crítica à profissão e à ciência usados como instrumentos de dominação e opressão sobre as maiorias populares. E investir a atuação do compromisso social de oferecer subsídios para o alívio das condições objetivas de opressão, violência, injustiça e desigualdades sociais (Guzzo & Mezzalana, 2011)

Esta proposta só pode se tornar possível se atravessada pelo debate do compromisso social do psicólogo, que ainda hoje, no âmago das discussões, transita entre o discurso politicamente correto e sua efetivação nas práticas sociais dos profissionais da psicologia. Existe uma dificuldade de encontrar pontos de consenso e construir uma cosmovisão que se constitua em ponto de referência para nortear as ações nos múltiplos campos em que se é possível atuar. Assim observa-se inconsistência discursiva quando nos deparamos com a problemática de definir se o compromisso social é do psicólogo ou da Psicologia. As discussões precisam alcançar os cursos de formação e a categoria profissional que atua no contexto escolar, para que seja possível promover mudanças em prol de maior equidade social (Mitjans Martinez, 2009). Avançar de modo que a Psicologia Escolar possa favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, no âmbito de uma educação de qualidade (Maluf, 2010).

### ***Psicologia Escolar no Distrito Federal: rupturas e desafios***

A história da Psicologia Escolar no Distrito Federal compartilha parâmetros do desenvolvimento teórico-prático nacional. O primeiro registro institucionalizado encontrado na capital federal é de 1968, com a criação do Atendimento Psicopedagógico, no âmbito da rede pública de ensino, que acontecia na Escola Parque 307/308 Sul. O serviço caracterizava-se como um suporte técnico-pedagógico de caráter multidisciplinar, composto por profissionais da Psicologia e da Pedagogia, centrado no diagnóstico psicopedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, corroborando a linha higienista que predominava no Brasil (GDF, 2010; Nunes, 2016).

Em função de convênio entre a Secretaria de Educação, antes denominada Fundação Educacional, e a Secretaria de Saúde, em 1971, o serviço é transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP). Neste momento agrega-se, aos profissionais de psicologia e pedagogia, uma equipe multidisciplinar que contava, também, com pediatras, psiquiatras e fonoaudiólogos, demarcando a proposta de atendimento biomédico às demandas de desenvolvimento e aprendizagem escolar (GDF, 2010; Pena-Moreira, 2007; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

Em 1974, acontece nova mudança em função do aumento da demanda de encaminhamentos de estudantes com necessidades educacionais especiais para diagnóstico diferencial e para direcionamento aos atendimentos especializados oferecidos na rede pública de ensino: o retorno do serviço para a antiga Fundação Educacional, hoje, SEEDF, em nova configuração – Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial (GDF, 2010; Nunes, 2016).

Na década de 1980, iniciou-se uma transição do modelo de atendimento oferecido no âmbito da Educação do Distrito Federal. Pautada em reformulações conceituais sobre o

estudante com dificuldades de aprendizagem, foram publicadas, em 1981, novas Diretrizes Pedagógicas para o Atendimento do Aluno com Deficiências Específicas de Aprendizagem. Emergiam novos olhares sobre o desenvolvimento humano, contudo as mudanças ainda eram tímidas e sinalizam a ampliação da justificativa acerca do fracasso escolar, que agregaria desde a dimensão estritamente biológica até contextos sociais e culturais ou para fatores psicológicos. Essa ressignificação, possibilitou que, em 1987, o apoio oferecido pelo psicólogo dentro da SEEDF fosse estendido para todo sistema público de ensino e, para tanto, fora fragmentando em duas frentes de serviço: implementação de Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATTP) – formada por psicólogo e pedagogo, funcionavam em espaços cedidos por algumas escolas e estavam voltadas para o atendimento ao aluno do ensino regular que apresentasse dificuldades de aprendizagem; e manutenção de Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial – o trabalho consistia na avaliação de crianças com suspeita de possuírem alguma necessidade especial (Chagas & Pedroza, 2013; GDF, 2010; Nunes, 2016).

Os anos que se seguem, são marcados por intensa produção acadêmica em âmbito nacional, conforme apresentando anteriormente. As pesquisas acadêmicas e literatura teórica contribuíram para criação de espaços de discussão e reflexão relacionados às concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, estratégias diferenciadas de operacionalização da Psicologia Escolar, enfoques em ações coletivas e relacionais. Em relação dialética com o processo histórico, começam a ser publicados no Distrito Federal documentos orientadores e legislações específicas, tais como portarias e normativas técnico-pedagógicas, sobre os serviços de apoio psicopedagógico que apresentavam novas diretrizes para atuação do psicólogo escolar e do pedagogo dentro da SEEDF. Outro registro importante desse período foi a articulação acadêmico-profissional entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, quando foi criado o “Projeto Permanente de Extensão

Integração Universidade/Psicologia Escolar”, ainda existente até os dias de hoje (GDF, 2010; Marinho-Araújo et. al., 2011; Pena-Moreira, 2007; Silva, 2015).

Os serviços de apoio multidisciplinares tiveram de assimilar, também, redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, especialmente aquelas contidas nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, do Ministério da Educação, publicada em 2001. As novas diretrizes, ao propor o estudo das mudanças dos indivíduos em seu caráter processual e nos âmbitos biológico, cultural e social, resultaram em alterações nos modelos de avaliação, que, até então, vinham norteando o ensino (GDF, 2010).

Expressando a tentativa de acompanhar as mudanças de perspectivas teóricas que vinham sendo defendidas no campo acadêmico em comunhão com as novas propostas da legislação nacional, é realizada, em 2004, a fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial com as Equipes de Atendimento Psicopedagógico. Renomeadas como Equipes de Apoio à Aprendizagem (EAAA), integram psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais com a finalidade de intervirem e contribuírem com os processos de ensino-aprendizagem. Neste período, cada EAAA foi designada para atender e se responsabilizar por um quantitativo de, aproximadamente, 1.500 alunos, e ficava vinculada a uma das instituições que participassem do seu polo de atendimento que geralmente contemplavam várias escolas. As equipes foram divididas conforme segmentos escolares que deveriam atender: Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries iniciais e Centros de Ensino Especial (GDF, 2010; Nunes, 2016).

Somente no ano de 2006, foi publicada a Orientação Pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, que passa a orientar o serviço após sua fusão. Embora a normatização técnica-pedagógica seja publicada com atraso de dois anos, esse documento trouxe avanços com relação à nova formatação do serviço ao propor que o atendimento preventivo seria a principal função das equipes. Buscou-se o rompimento com as antigas

concepções e práticas dos serviços especializados, propondo um novo processo avaliativo, mais dinâmico e flexível, com assessoria à prática pedagógica dos professores, embora fosse mantida a possibilidade de terminalidade que se estendia para qualquer etapa da escolarização; Em dezembro de 2008, o serviço foi regulamentado pela Portaria nº 254/08, que estabeleceu a atuação das EEAA voltada ao assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em suas perspectivas institucional, interventiva e preventiva (GDF, 2010).

A atual Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP/SEAA) foi então consolidada, após construção coletiva dos profissionais das EEAA e com a supervisão e assessoria técnica das Professoras Doutoras Claisy Maria Marinho-Araujo e Marisa Maria Brito da Justa Neves, do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB, no ano de 2010. O documento propõe o trabalho integrado entre psicólogos escolares e pedagogos, separados novamente dos orientadores educacionais, no qual o psicólogo atua de forma itinerante entre as equipes com as quais estiver vinculado, o que é normatizado anualmente por portaria distrital. Esta orientação fundamenta-se em uma proposta de atuação institucional fundada sobre três pilares: mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de aprendizagem – discussão acerca das práticas de ensino e intervenção nas situações de queixa escolar. Segundo as diretrizes, as intervenções em situação de queixa escolar devem seguir os parâmetros sugeridos por Neves (2009), abordados pelos Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção - PAIQUE (GDF, 2010; Nunes, 2016).

Conforme histórico de organização do trabalho do psicólogo escolar na SEEDF, foi possível observar que a proposta normativa e técnico-pedagógica de atuação buscou acompanhar, em alguma medida, o avanço teórico da Psicologia Escolar. Contudo, alguns desafios ainda são vivenciados no exercício teórico-prático da profissão, alguns evidenciados

em pesquisas acadêmicas, outros que serão ponderados considerando a experiência profissional da pesquisadora, que ingressou na SEEDF, por meio de concurso público, no ano de 2012.

As EEAA atuam, principalmente, nas instituições educacionais do sistema público que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e nos Centros de Ensino Especial (GDF, 2010). Entretanto, já existem Equipes atuando no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA (Nunes, 2016). Assim como psicólogos escolares ocupando cargos de coordenadores intermediários do SEAA<sup>8</sup> e gerente central da SEAA<sup>9</sup>.

Os psicólogos escolares que compõem as EEAA são oriundos de três cargos diferentes dentro da SEEDF, a saber: professor de Psicologia, professor de Atividades – Pedagogia (geralmente aqueles que fizeram formação em Psicologia após ingresso por concurso público na SEEDF), e Analista em Gestão Educacional – Psicólogo. Esse último é o cargo vigente na SEEDF, após a reorganização da carreira funcional, e para o qual estão sendo formulados os concursos públicos desde o ano de 2010 (Nunes, 2016).

Esta situação funcional, tem sido fonte de incômodos e abandonos da carreira pública de psicólogo escolar na SEEDF, uma vez que, na realidade concreta, as diferenças de cargo acarretam dificuldades para garantias institucionais como: concurso de remanejamento, ocupação de cargos de confiança e disparidades salariais significativas entre os diferentes cargos, diante da realização da mesma atividade – psicólogo escolar da EEAA. Conforme Nunes (2016), o número de psicólogos escolares reduz-se, progressivamente desde o concurso realizado em 2010. No ano de 2015, a SEEDF contava apenas com 212 psicólogos

---

<sup>8</sup> Coordenadores Intermediários do SEAA são servidores que atuam em nível intermediário (psicólogo ou pedagogo), nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), realizando o intercâmbio de informações entre o nível central e o nível local de atuação, por meio do monitoramento, coordenação, capacitação e supervisão intermediária das ações relacionadas à operacionalização do serviço das EEAA (GDF, 2010).

<sup>9</sup> Gerente central do SEAA atua na sede da SEEDF, dentro do núcleo de coordenação central, é o responsável pela produção de diretrizes, orientações e supervisões gerais do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que compõe a EEAA, pertencentes às 14 CRE da SEEDF (GDF, 2010).



escolares, para as 658 escolas existentes na rede. Já em 2019, quando o número de escolas havia aumentado para um quantitativo de 683 unidades, o número de psicólogos na rede permaneceu diminuindo e contava com, aproximadamente, 150 profissionais (GDF, 2019a).

Ao ingressarem na SEEDF, psicólogos, que ingressam na carreira apenas com o requisito de formação generalista, são encaminhados para as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e distribuídos conforme necessidade local. Não passam por treinamento ou formação inicial, configurando-se um outro dilema enfrentado pelos psicólogos escolares, que são Analistas em Gestão Educacional, observado que são inseridos nas dinâmicas educativas sem qualquer preparação prévia. Estes servidores, que formam a maioria dos profissionais de psicologia na SEEDF, também, não podem ser formadores no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), conforme Portaria nº 503/17 (GDF) que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE. A ausência de psicólogos, como facilitadores da formação em serviços na EAPE, repercute na escassez de cursos que sejam voltados para as demandas emergentes no campo da Psicologia Escolar.

Desde 2010, a formação específica para atuação na EEAA, aconteceu apenas uma vez, como o curso de extensão intitulado “Ação formativa: aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, oferecido por uma parceria entre a Universidade de Brasília e a Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, entre os anos de 2014 e 2015. As demandas de formação em serviço para psicólogos escolares, encontram no espaço do “Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar”, também, da Universidade de Brasília a sua referência institucionalizada. Todavia, tanto em função da grande distância geográfica entre cada CRE e a universidade, assim como pelas dificuldades de diálogo das supervisoras universitárias com a pluralidade teórico-metodológica dos psicólogos escolares, este espaço é pouco explorado,

caracterizando-se assim uma fragilidade das redes de apoio profissional para atuação do psicólogo escolar na SEEDF.

As pesquisas realizadas no âmbito de atuação do psicólogo escolar na SEEDF, sinalizam que, mesmo que existam avanços teóricos e metodológicos observáveis na atuação e prática do psicólogo escolar dentro do contexto escolar, ainda são significativas e desafiadoras as dinâmicas que perpetuam modelos adaptacionistas ou biomédicos facilmente identificáveis nos processos de trabalho dos psicólogos escolares (Chagas & Pedroza, 2013; Libâneo, 2015; Maia, 2017; Matos, 2019; Nunes, 2016; Silva, 2015). Propostas de trabalho inovadoras têm sido incentivadas e apoiadas, embora ainda representem iniciativas escassas (Bauchspiess, 2019; Campolina, 2012; Ribeiro & Pedroza, 2020).

### Base Teórica da Pesquisa

As escolas são instituições inseridas na sociedade e, dessa forma, nelas se encontram os mesmos processos e dinâmicas sociais e culturais, incluídos as tensões e os conflitos de uma dada conjuntura. As redes escolares recebem uma variedade de segmentos sociais com expressões culturais próprias, em territórios com características diversas que se entrecem com os ambientes escolares e o trabalho educacional. Realizar pesquisa em contextos complexos e dinâmicos, como os do cotidiano escolar, demanda um olhar atento e integrador dos múltiplos elementos que compõem os processos educativos fundamentado em bases teóricas que contemplem essa complexidade e dinamicidade.

Faz-se necessário, dessa maneira, abandonar a perspectiva que olha para o contexto e para os fenômenos culturais e sociais como realidades autônomas ou independentes das pessoas, transmitindo a ideia de que seriam completas em si mesmas. Ao ressignificar o conceito de *pereživanie* – leia-se ‘vivência’ em substituição a ‘emoção’ e ‘sentimento’ –, a partir de discussões sobre o processo de tradução da obra de Vigotski para língua portuguesa, Prestes e Tunes (2012) destacam que a concepção subjacente à compreensão de vivência diz respeito à relação integrativa entre pessoa e ambiente social. Posto que o ambiente não existe em absoluto, depreende-se que o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o ambiente social na sua relação com as especificidades dos indivíduos, visto que não existe realidade social sem um indivíduo que a perceba e a interprete.

Goulart e Gonzalez Rey (2016) retomam a ideia vigotskiana de que a *perezhivanie*<sup>10</sup> configura-se por uma variedade de elementos históricos e sociais atualizados no indivíduo que não podem ser separadas da sua unidade subjetiva no momento em que expressa seus comportamentos, para explicar as bases que constituem a Teoria da Subjetividade. Esta ideia

---

<sup>10</sup> Ortografia adotada por Goulart e Gonzalez Rey (2016), em artigo produzido na língua espanhola, para representar *perijevanie*, que representa a mesma categoria conceitual utilizada por Prestes e Tunes (2012).

fundamenta a compreensão de subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, que busca representar a complexidade do sistema psicológico a partir da integração entre as dimensões individual e social do desenvolvimento humano.

Compreender a unidade entre individual e social, torna-se requisito para percebermos a importância da desnaturalização das expressões sociais dominantes e hegemônicas, assim como das concepções e práticas que as sustentam, se desejarmos seguir lutando pelos direitos sociais. A carência dessa reflexão tem culminado em processos institucionais mecânicos e amplamente desvitalizados, o que implica não só uma atenção aos aspectos estruturais envolvidos na trama institucional, mas fundamentalmente às formas com que as relações humanas e as práticas sociais estão constituídas nas instituições (Goulart & González Rey, 2016).

As vivências na escola, estudadas como curso vivo de singularidades em contexto, suscitaram uma elaboração dinâmica das informações, com articulações flexíveis que iam sendo dialeticamente reorganizadas a cada nova possibilidade de inteligibilidade concatenada no contexto de pesquisa, acerca daquilo que nos propomos estudar (González Rey, 2002; Rossato, 2009; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Compreendemos que as expressões individuais e sociais estão além de manifestações objetivas, de fatos aparentes e observáveis, ou seja, as formações das tramas de sentidos subjetivos, que movimentam as necessidades e formas de organização das instituições, não respondem linearmente aos elementos concretos presentes na sociedade, pois se organizam em diferentes níveis de subjetividade social e individual que estão recursivamente sendo entretecidas (González Rey & Mítjans Martínez, 2017).

Os fluxos dos processos psicológicos complexos devem ser considerados a partir de sua capacidade autogeradora em que o social e individual constituem-se mutuamente. Torna-se inviável pensar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem, assim como não se deve compreender a constituição subjetiva

individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção. Busca-se superar as concepções de subjetividade cristalizadas na dicotomia individual/social, que afastadas das dimensões culturais e históricas do desenvolvimento, ora enclausuraram o psiquismo humano no próprio indivíduo, ora o definiram por determinismos sociais (González Rey e Mitjáns Martínez, 2017; Souza & Torres, 2019).

Diante disso, o panorama conceitual da Teoria da Subjetividade assume-se como um sistema teórico aberto e processual que não pretende descrever ou qualificar, *a priori*, as produções subjetivas da experiência humana. No curso da investigação, como um processo vivo marcado por imprevistos para os quais não há prescrições, senão a capacidade de teorizar do pesquisador fundamentado em pressupostos científicos, vão sendo produzidos novos modelos explicativos capazes de movimentar a estrutura simbólica rígida que sustenta, individual e coletivamente, a perpetuação de concepções e práticas sociais mantenedoras dos processos de dominação e controle que estão na base das desigualdades e exclusões na sociedade (González Rey & Goulart, 2019).

As categorias da teoria ganham vida no caminho da investigação, visto que o trabalho do pesquisador não é enquadrar as expressões da subjetividade dentro um conjunto de conceitos previamente definido. O movimento que se faz é construir, a partir da interpretação das produções subjetivas, novos saberes e zonas de sentido que representem a trama subjetiva que explica e sustenta a realidade que se propõe investigar (González Rey, 2014).

Quando se assume as dinâmicas educativas como um processo de compartilhamento de cultura e conhecimentos, historicamente acumulados e valorizados, e de formação de consciência, é preciso desenvolver novos modos de agir na escola (Guzzo & Mezzalira, 2011). Assim, partindo do pressuposto de que a educação é inseparável do desenvolvimento humano (Vigotsky, 2009), os processos vivenciados nas dinâmicas de escolarização configuram a qualidade que terá o desenvolvimento dos atores da comunidade escolar.

Portanto, entendemos ser necessário pensar a educação referenciados na produção subjetiva, individual e coletiva, que constitui o espaço institucional concreto, as políticas públicas educacionais, os processos de ensino-aprendizagem dentre tantos outros recursos materiais e humanos que coabitam no espaço da escola. Assim, voltamos nosso olhar para a dimensão subjetiva que configura a dinâmica relacional, neste trabalho centrado no encontro entre psicóloga escolar e professoras, como forma de explorar sentidos subjetivos que subjazem relações interpessoais e institucionais de modo a contribuir para mudanças na qualidade dos processos educativos.

Essa compreensão dispõe de um valor heurístico comprometido com uma qualidade de informação capaz de gerar inteligibilidades sobre os sentidos e formações subjetivas que marcam a vivência relacional entre psicóloga escolar e professoras, buscando favorecer a criação de possíveis conexões que potencializem a articulação teórica e profissional em favor do trabalho colaborativo entre as áreas de conhecimento. Também, destaca-se a possibilidade de desenvolver, na construção interpretativa, eixos de sentido esclarecedores de pontos de tensão que ainda representam impasses e dificuldades para que esta parceria represente um encontro potencializador de transformações que se fazem necessárias para avançarmos na proposta de educação emancipadora e libertária. A plataforma de pensamento sustentada na unidade teoria, epistemologia e método, a partir da triangulação entre Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa, possibilita-nos tecer uma trama interpretativa, pela ótica da subjetividade, que rompa com a lógica do individualismo tradicional ou da reificação do social construindo sistemas explicativos que favoreçam a superação das dificuldades vivenciadas nos processos diversos configuradores da escolarização (González Rey & Goulart, 2019).

### **Teoria da Subjetividade: contextualização para pesquisa**

As teorias são sistemas de significação geradores de inteligibilidade, sobre representações em processo, cujo significado se organiza no curso do momento teórico-empírico da produção do conhecimento. Um sistema teórico é, portanto, algo múltiplo que traz a implicação de que seu sentido de conjunto está em que o múltiplo possui um princípio eficaz em sua unidade (González Rey, 2013).

González Rey (2014) concebe as teorias como “processos de significação da realidade humana que só existem nos termos das teorias, e não fora delas” (p.32). Diante disso, ao assumirmos a Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (2002, 2003, 2005, 2007, 2013, 2014, 2019) não pretendemos encaixar a realidade estudada dentro das categorias conceituais, preexistentes, desta teoria. Enquanto artífices da construção-interpretativa, utilizamos o sistema teórico para organizar, ontológica e epistemologicamente, a leitura que fazemos dos processos humanos e, a partir deste mergulho interpretativo, apresentarmos um ‘modelo teórico’ que emerge do processo de pesquisa como uma proposta explicativa acerca da realidade estudada, alicerçada sobre a dimensão subjetiva da experiência humana. O objetivo não é esgotar ou enquadrar os fenômenos humanos, mas sim produzir novas zonas de inteligibilidade que ampliem a compreensão sobre as dinâmicas investigadas e, dessa maneira, contribuam substancialmente para a qualificação dos processos com os quais estão implicados.

Partimos, então, de uma definição ontológica que define o caráter histórico, social e cultural da psique pela produção simbólico-emocional que caracteriza toda experiência humana. É fundamental demarcar que a subjetividade emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, formando uma unidade recursiva que permite ao indivíduo a produção de sentidos subjetivos sobre o vivido, e não uma mera adaptação ao mundo. A revitalização da emoção, invisibilizada pelo pensamento racionalista das ciências modernas e compreendida além

dos processos naturalistas de resposta ao ambiente, encontra força geradora na intersecção com o simbólico (Souza & Torres, 2019). Assim, registra-se que a interdependência entre os processos psicológicos e os processos educativos será, aqui, referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção cultural e histórica do desenvolvimento humano, fundamentados nos pressupostos conceituais da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2013).

Compreende-se a cultura, dentro da teoria, como um processo de subjetivação, construída pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, constituinte deste. O social e cultural têm centralidade no desenvolvimento da psique humana e são concebidos como produções subjetivas associadas às ações humanas historicamente contextualizadas, e não como estruturas existentes a priori. A subjetividade, diferente de outras concepções que a concebem de forma atomizadora e estática, é compreendida pela Teoria da Subjetividade como uma complexa organização recursiva, na dinâmica entre individual e social, em constante desenvolvimento. Busca-se superar a compreensão de que os indivíduos e suas relações são reflexos de influências externas e posiciona a subjetividade como uma produção de sentidos subjetivos sobre o vivido (Goulart & González Rey, 2016).

Ao longo da revisão de literatura, apresentada no capítulo anterior, pudemos observar que a grande maioria das pesquisas, que abordam a interface entre Psicologia e Educação, utilizam como fundamentação a base da psicologia histórico-cultural soviética, para desenvolverem suas reflexões e produção de conhecimento. Prevaecem temas como: aspectos históricos da interface entre Psicologia e Educação; utilização de teorias psicológicas para organização do sistema educacional e fundamentação das políticas públicas em educação; processos de formação do psicólogo escolar; atuação do psicólogo escolar em outros contextos além da escola; relação entre ensino e aprendizagem; criatividade e educação; formação de professores na perspectiva do desenvolvimento humano; e avanços, desafios e inovação em Psicologia Escolar.



Torres (2016) observa que, também, a Psicologia Cultural<sup>11</sup> deixou de fora a subjetividade e o sujeito de pelo menos quatro espaços de produção do conhecimento: campo de investigação; os processos de construção teórica; a formação investigativa; o campo profissional. Dessa maneira, os estudos fundamentados pela Teoria da Subjetividade buscam trazer, para o foco das discussões, os recursos, os processos e as produções subjetivas que constituem e atravessam as variadas modalidades de experiência e expressão humanas.

A Subjetividade como processo que se produz ao longo das experiências dos indivíduos, em diferentes espectros da vida – individuais e sociais –, representando uma construção complexa e contínua ao longo da existência da pessoa. Entende-se que a subjetividade se traduz por um sistema dinâmico e em movimento, no qual há produções constantes de sentidos subjetivos, constituídas pelas vivências e percepções que, também, influenciam o sistema de configurações e reconfigurações que acompanham a processualidade das diferentes atividades e relações estabelecidas pelo indivíduo.

Faz-se pertinente demarcar que a subjetividade não tem causas externas, ela expressa produções diante do vivido. Trata-se, portanto, de um sistema configuracional no qual os recursos simbólico-emocionais, desenvolvidos na experiência com o vivido, mobilizam fluxos de sentidos subjetivos direcionados à cultura, compreendida como criação humana, a qual se desenvolve, recursivamente, a partir da própria subjetividade produzida em determinado momento sócio-histórico, resgatando a dimensão das produções singulares como processos constituintes das dinâmicas culturais (González Rey, 2002; 2005; 2017).

Dentro dessa perspectiva, as produções de sentidos subjetivos representam a plasticidade do fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas, que configuram

---

<sup>11</sup> Torres (2016) retoma a Psicologia Cultural em duas correntes – uma linha francesa representada pelos trabalhos de Ariès, Foucault, Canguilhem, Bourdieu e Levi-Strauss e outra estadunidense conformada por Bruner, Cole, Mead, Rosaldo, Geertz e Parker. O autor refere-se à Psicologia Cultural como uma proposta alternativa que opera resistência às linhas comportamentais e cognitivistas norte-americanas, mais conservadoras, a medida que retomam o simbólico, a narrativa, discurso, cultura e significado, como categorias centrais.

estados emocionais dominantes, que não podem ser reduzidos a um estado afetivo dominante, a um comportamento ou a ação de uma pessoa por uma causa específica. No contexto da pesquisa, não podem ser substancializados em conteúdos concretos, pois apenas tem-se a possibilidade de levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida. Os sentidos subjetivos representam a unidade dos processos simbólicos e emocionais, em que um emerge ante a presença do outro, sem ser a sua causa e, também, não são passíveis de rotulação, dada a dinamicidade da produção e ressignificação constante desses conteúdos em suas relações (González Rey & Martínez, 2017).

Como um campo de expressão da subjetividade, tanto social com individual, as interações que acontecem na escola integram os relacionamentos humanos em seu cotidiano, ou seja, as relações experimentadas nas dinâmicas escolares mobilizam a produção de sentidos subjetivos que constituem a vida social em sua concretude. É preciso compreender que a trama institucional se organiza não apenas por seus elementos estruturais – espaço físico, normativas, funcionários ou sistematização dos serviços prestados, mas, fundamentalmente, pela forma como as relações humanas e as práticas profissionais constituem-se subjetivamente nas vivências institucionais (Goulart & González Rey, 2016).

A escola, quando compreendida em suas dimensões sociais e institucionais, representa um contexto em que as relações, ali vivenciadas, configuram uma realidade baseada em qualidades que lhe são próprias: um lugar com capacidade de geração de inúmeras e singulares experiências, revelando-nos que cada espaço social dela é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão (Campolina, 2011). Há uma relação indissociável entre o individual e o social, sendo este um processo que ocorre simultaneamente e que configura a complexidade das relações, inclusive as do contexto escolar (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017c).

Nesse sentido, a subjetividade individual é entendida como processo de organização subjetiva gerada na história diferenciada e singular do indivíduo, sem isolar-se da subjetividade social. Cada ator da comunidade escolar – seja ele estudante, professor, equipe de apoio ou familiar – representa um cosmos social e histórico dos múltiplos sistemas relacionais que se organizam em um nível subjetivo, sem ser eco desses sistemas. Cada indivíduo subjaz uma biografia que expressa, na produção de sentidos subjetivos, a atualização constante e recursiva desses sistemas no curso dos processos vividos, ou seja, cada membro da comunidade escolar representa um cosmos complexo constituído pela unidade recursiva das dimensões individual e social (González Rey & Goulart, 2019).

O psicólogo escolar, assim como cada professor, representa uma história única que se constitui em suas relações dentro da cultura, tanto em um plano institucional como fora dele. Isso implica que, embora esses profissionais compartilhem espaços sociais comuns, como a escola e outros equipamentos comunitários, cada um destes atores educacionais geram sentidos subjetivos específicos e diferenciados emergentes no processo de subjetivação da experiência (Souza & Torres, 2019). Desta forma, este é um processo que se organiza individualmente e, concomitantemente, nos diversos espaços sociais constituidores de dinâmicas próprias no cotidiano da escola.

Dentro desta perspectiva dinâmica, a subjetividade social e individual mantém, no contexto escolar, uma inter-relação constante, tensa e mutuamente constitutiva, sem que a subjetividade social signifique a soma das subjetividades individuais ou algo externo que paira sobre os indivíduos (Rossato & Mitjáns Martínez, 2013; Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). A subjetividade social não é uma entidade portadora de características universais e estáticas, representa um sistema complexo que evidencia como os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas, expressando a síntese do conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, junto ao

sistema de relações e produções subjetivas que se articulam no funcionamento social (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017c).

Para análise e compreensão dos processos constituintes das ações e relações institucionais vivenciadas entre professores e psicólogo escolar, consideramos a subjetividade social como uma expressão do social que está para além dos fatos aparentes, observáveis e objetivos. Esta produção subjetiva põe em movimento necessidades e formas de organização dos entes sociais que ganham vida própria no curso das tramas dos sentidos subjetivos configuradores daqueles entes, ou seja, as formações sociais e as necessidades em suas bases não respondem linearmente aos elementos concretos presentes nos diversos momentos de uma sociedade. Tais necessidades são produções de sentidos subjetivos que se organizam, qualitativamente, em níveis diferentes na subjetividade social e na individual, os quais estão, recursivamente, entretecidos (Souza & Torres, 2019).

Assim, a subjetividade produzida na escola traduz um processo dinâmico em que o sistema configuracional de sentidos subjetivos não é estático, mas permeado de expressões de sentidos individuais e sociais que se articulam, de forma mútua e não simétrica, com valores, tradições e cultura. As construções sociais que influenciam a produção da subjetividade no contexto escolar emergem de maneira singular, tanto no espaço da escola quanto na mobilização simbólico-emocional da experiência da psicóloga escolar e das professoras – gerando um fluxo de sentido subjetivo articulador e relacional da dinâmica escolar. Cabe ressaltar que a subjetividade social, mesmo que apareça de forma singularizada na subjetividade individual das pessoas que integram dado espaço social, tem uma força significativa na expressão das ações dos indivíduos (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019).

Vinculada à categoria de subjetividade social aparece a categoria sujeito, na Teoria da Subjetividade, como aquele indivíduo ou grupo que, no percurso da experiência, abre uma

via própria de subjetivação que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas vivências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). As pessoas, no contexto escolar, podem ou não emergirem como sujeitos de suas ações, no cotidiano de trabalho, e essa informação é relevante para pensar as ações e relações expressas e perpetuadas neste espaço de subjetivação.

Sujeito e indivíduo não são sinônimos. “Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação” (Mitjáns Martínez & Gonzalez Rey, 2017, p. 58). Ser sujeito não é uma qualidade universal e constante em todos os indivíduos, caracterizando a ação daqueles que geraram um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atuam. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. Ressaltamos, ainda, ser fundamental a compreensão de que este posicionamento subjetivo que tem na singularidade geradora de novas rotas de subjetivação, diante de situações cristalizadoras, o seu potencial de subversão do estabelecido, é uma qualidade que permeia toda produção subjetiva, embora nem sempre seja expresso pelos indivíduos em suas relações ou tome dimensões consistentes no curso das ações (Torres, 2016).

Na Teoria da Subjetividade, o indivíduo é compreendido na oscilação constante entre estados de organização psicológica, em processo, contidos nos conceitos de agente e sujeito. O agente trata-se de “uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, p.73). O agente, como uma pessoa ou grupo, nas atividades em curso, tem uma posição ativa, mas não como fruto da geração de novos caminhos de subjetivação diante do instituído (Silva, 2020).

Uma pessoa ou grupo pode se expressar como sujeito em determinada esfera da vida, em outra não, e essa condição se expressa perante situações concretas das quais

participa. Assim, ser sujeito refere-se à capacidade de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência educativa.

Observada a complexidade das experiências vivenciadas no contexto da escola, a categoria de configuração subjetiva servirá como um dos eixos fundamentais para compreensão da produção subjetiva no âmbito da relação institucional entre psicólogo escolar e professores. A configuração subjetiva é concebida como uma organização relativamente estável de sentidos subjetivos relacionados com um evento, atividade ou determinada produção social, não existindo em um plano fechado ou atuando como determinante da ação ou da relação, mas porque é inseparável dos sentidos subjetivos que se geram em toda a ação ou relação (Gonzalez Rey, 2013).

Dentro da proposta de analisar processos culturais, tal como a Educação, utilizando-nos do conceito de configuração subjetiva, é preciso cuidado para não cair em um relativismo absoluto mediante o qual se faz impossível construir o pensamento explicativo, devendo-se voltar o olhar para o entendimento sobre as formas de inserção das dinâmicas educativas nas tramas institucionais. É justamente a permeabilidade teórica deste conceito que torna possível a construção de explicações que associem, na manifestação de um mesmo fenômeno, esferas diversas e aparentemente distintas, como o caso das relações institucionais como co-construções de vários atores da comunidade escolar.

As configurações subjetivas expressam estados subjetivos dominantes, por se apresentarem como um fio condutor que emerge organizando o fluxo caótico de sentidos subjetivos e vão dando contornos mais estáveis ao curso das experiências de vida. Representam, na convergência de sentidos subjetivos, os estados psicológicos mais hegemônicos da pessoa, que podem ser utilizados para explicar posicionamentos predominantes ou resistências às mudanças nos processos de interação humanas. Os indivíduos são inseparáveis das configurações subjetivas que

ilustram as teias de sentidos que dão contornos à dimensão social dos processos humanos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017c).

Deste ponto de vista, não são as características de determinado contexto social que definem sua função social, senão a qualidade da vivência das pessoas que definem a significação dos processos humanos constituídos nestes espaços. As configurações subjetivas não representam totalidades imutáveis ou estáticas, mas sistemas em movimento, sensíveis de formas muito diferentes pela mobilização e produção de novos sentidos subjetivos (Souza & Torres, 2019). Este conceito tem valor especial para investigação científica, não só por sua condição de mudança dos processos sociais, sobretudo pela possibilidade de articular os mais diversos processos vivenciais (Goulart e González Rey, 2016).

Diante disso, utilizaremos, também, o conceito de configuração subjetiva para investigar os processos relacionais, uma vez que se considera a constituição da relação institucional entre os professores e psicólogo um eixo estruturante da qualidade das ações desenvolvidas cooperativamente por estes atores, no contexto da escola. Torres (2016), aborda que pensar a relação, por meio do conceito de configuração subjetiva, significa compreendê-la como uma produção compartilhada de natureza singular, que não se repete e que se desenvolve de forma dialógica e viva. Não se tratando de uma somatória de concepções, práticas, tempos ou especialidades de cada indivíduo, não sendo produções em separado. A dimensão subjetiva constituída na relação é uma produção nova que se dinamiza por processos relativamente estáveis, mas não estáticos, que em seu caráter histórico/subjetivo pode mudar frente a novos acontecimentos que se integram na vivência de seus atores.

A tessitura dos conceitos da Teoria da Subjetividade possibilita um olhar diferenciado para a dimensão subjetiva dos aspectos relacionais que se configuram e reconfiguram entre professores e psicólogos no cotidiano da escola, e tal perspectiva

representa, também, o valor heurístico da teoria para a pesquisa. Trata-se de promover o diálogo com as dimensões históricas da Educação e da Psicologia Escolar e produzir novas inteligibilidades sobre diferentes formas de singularização de processos sociais - educativos, culturalmente situadas, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento da qualidade desta interlocução que se expressa nas relações entre estes atores educacionais.

### **A recursividade dialógica da relação: ações e relações institucionais**

É preciso ter clareza de que toda prática social, e a Educação é uma prática social, é determinada por um jogo de forças resultante de diferentes interesses, motivações e intencionalidades (Guzzo & Mezzalana, 2011). Compreender como as ações e relações vivenciadas no contexto da escola se expressam na qualidade dos processos educativos é um desafio que deve levar em consideração estes dados de realidade, na medida em que se fazem implícitos tanto nos processos de subjetivação individual, como no social, e se manifestam nos processos relacionais.

As representações sociais, crenças, valores, mitos e a moral constituem importantes elementos da subjetividade social da sociedade em que vivemos e se expressam com força nas instituições e nos indivíduos que dela participam, a exemplo da escola. Tais elementos, por sua vez, como constituintes e mantenedores da subjetividade social em seus espaços de vida e atuação compõem a subjetividade, não apenas na sua expressão individual, como também social. Muitas vezes, manifestam-se como impasses para o fortalecimento de um pensamento social crítico e criativo e para estruturação de ações em prol de um compromisso social efetivo dos psicólogos com a função social da escola (Mitjans Martinez, 2009).

Pensar a dinâmica relacional dialógica vivida entre os professores e o psicólogo escolar como espaço de pesquisa, possibilita pensar como os processos e formações subjetivas, individuais e sociais, estão se configurando e se expressando no espaço institucional da escola. Além de oferecer elementos para pensar como, nesse espaço simbólico e emocional da relação, o psicólogo



pode contribuir para que os professores, no exercício das suas atribuições, alcancem os objetivos e metas de desenvolvimento humano que caracterizam os fins da educação. Consideramos as dimensões histórica e institucional-normativa da proposta de atuação do psicólogo escolar na EEAA, que é dada, estabelecida e visível, entretanto, buscamos enfatizar a dimensão subjetiva expressa nas relações, formais e informais, produzida entre psicólogos escolares e professores e, também, a forma como repercutem em suas ações e relações institucionais, no cotidiano escolar.

Diante disso, temos o desafio de gerar inteligibilidade sobre os recursos, processos e produções subjetivas gerados nas dinâmicas relacionais e sobre a maneira como se expressam na atuação profissional destes educadores. No espaço da relação são produzidos sentidos subjetivos que podem provocar, ou não, resistências às ações dos profissionais e à promoção da qualidade das relações sociais e de trabalho. Portanto, a importância de deslocar o foco do interesse das mudanças operacionais e metodológicas existentes nas pesquisas dessa temática para a mobilização de produções subjetivas nos indivíduos como forma de contemplar novas possibilidades de desenvolvimento humano, a partir de relações cooperativas, nos processos de escolarização.

González Rey e Goulart (2019) afirmam que a trama viva de um sistema relacional se organiza em nível de subjetividade individual. Entendemos, então, o indivíduo como unidade primária da produção da subjetividade, como fenômeno particular e coletivo, pois mesmo que este exista em relação, o indivíduo não se esgota nessa relação, visto que traz seu mundo para ela e, por sua vez, muda seu mundo na relação com o outro. Este outro representa alguém que possui um sistema de sentidos subjetivos próprios e, nos encontros tecidos nos espaços relacionais, detém um caráter significativo para o processo de desenvolvimento daquele com quem se conecta, pois também se constitui enquanto fonte mobilizadora de sentidos subjetivos que se articula na dimensão relacional subjetiva para novas produções (Gonzalez Rey, 2004).

Assim, a mera exposição oratória ou textual, em si mesma, sem criar um clima social com o qual os indivíduos estejam entrosados é como uma obra de arte guardada ou retirada da contemplação. Leis, políticas públicas, protocolos, procedimentos, técnicas ou até mesmo projetos são esvaziados de possibilidades mobilizadoras de sentidos subjetivos quando não existe um espaço relacional favorecedor de trocas, no qual todos envolvidos em sua operacionalização sintam-se parte integrante do processo e não apenas um número que acrescenta volume à produção pré-existente.

Martins (2015) refere-se às implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas educacionais apontando que os conflitos existentes entre concepções mais progressistas e propostas mais conservadoras, em relação às mudanças pedagógicas e à atuação dos professores, aparecem como entraves para implantação dessas políticas públicas na escola. Em sua pesquisa, evidenciou que os conflitos dominantes na subjetividade social da escola eram gerados nas relações profissionais, com lutas de poder e embates entre os profissionais mais antigos – servidores efetivos – e profissionais em início de carreira – em sua maioria, servidores em contratos temporários – , que, para evitar a intensificação dos problemas, chegavam a ser distribuídos em turnos distintos, pela equipe gestora da unidade escolar.

Se não há uma cultura favorecedora de relações interprofissionais, na qual os membros da comunidade escolar estejam comodamente implicados em um processo de comunicação autêntico, as trocas profundas, capazes de gerar transformações significativas, acabam se perdendo diante da dissolução do espaço dialógico em que ocorre o intercâmbio de recursos simbólico-emocionais. Para González Rey (2019) “não há mudança social sem revoltas profundas de individualidades complexas” (González Rey & Goulart, 2019, pp. 24).

Ao abordar a dimensão subjetiva da relação de codocência entre professor regente e intérprete, Gonçalves (2020) afirma que os sentidos subjetivos favorecedores de

transformações no curso da prática profissional emergem dos tensionamentos e confrontações entre profissionais em suas relações sociais e, também, das ponderações e análises que fazem sobre si mesmo diante da realidade material. Enfatiza-se, dessa maneira, que o engajamento e comprometimento com as mudanças no curso das ações e relações profissionais passam por produções de sentidos no plano da dialética relacional, com o outro ou com a realidade concreta, para que mobilizando sentidos subjetivos em uma dimensão individual, possam recursivamente mobilizar a dimensão social.

Na perspectiva da subjetividade, o espaço dialógico tem função central nos processos de desenvolvimento humano e pode ser expandido para compreensão das vivências relacionais no contexto educativo, uma vez que a escola como espaço de transformação pressupõe a existência de pessoas em relação. O ato dialógico acontece quando gera um compromisso no outro permitindo um novo momento qualitativo no processo de comunicação, ou seja, é entendido como um ato de expressão que mobiliza sentidos subjetivos no processo relacional, seja ele gestual, postural, emocional ou, até mesmo, contraditório com a expressão do outro. Dessa maneira, a dialogicidade como produção relacional representa a presença de formas de organização dos processos subjetivos que, dialeticamente, são tensionados e integrados neste percurso, configuram e mudam no curso do próprio processo em que foram gerados (González Rey, 2019).

Partindo do pressuposto que o espaço dialógico de interlocução entre psicólogo escolar e professores é um espaço-tempo privilegiado para construção e consolidação de ações e relações institucionais colaborativas e favorecedoras dos processos educativos, destacamos que a comunicação tomada como ferramenta de trabalho pelo psicólogo escolar pode impactar na produção de sentidos subjetivos de professores e, por consequência, nas configurações subjetivas que atravessam as ações e relações pedagógicas. Ressalta-se que as configurações subjetivas, por definição, estão em constante movimento e, dessa maneira, a

comunicação dialógica pode produzir, na intercorrência das experiências marcantes, reconfigurações subjetivas que vão se articulando e constituindo cada profissional no curso da vivência educativa.

Segundo argumenta Tacca (2019), são os processos de comunicativos, fundamentados em atos dialógicos, que embalam as relações e interações cotidianas favorecedoras de propostas que seguem um curso de desenvolvimento carregado de sentidos subjetivos que, por sua vez, sem possibilidade de total controle, se propagam em diversas direções, devido à complexidade das produções subjetivas. Portanto, as dinâmicas de comunicação dialógica podem representar uma possibilidade para produção de espaços de subjetivação potencializadores do desenvolvimento, assim como deve ser utilizado com responsabilidade e cuidado, visto que mesmo quando o processo comunicativo acontece de forma harmônica, é preciso um esforço por parte dos interlocutores na comunicação de regulação e expressão clara de suas expectativas, intenções e convicções. Assim, mesmo num caminho comunicativo construído sem obstruções, não é possível prever os rumos dos sentimentos e emoções presentes nesse diálogo nem como esses farão parte da produção de sentidos subjetivos, “que podem ser agregadores da situação em foco para o enriquecimento do tema em pauta, ou podem ganhar outros rumos. O esforço da compreensão mútua haverá de ser buscado continuamente” (Tacca, 2019, p. 139).

Algumas pesquisas acadêmicas resgatam o espaço relacional dialógico de produção recursiva de subjetividade, como ferramenta educativa necessária para operacionalizar transformações qualitativas nos processos de escolarização. Pedroza (2005), ao discutir a dimensão subjetiva dos processos de aprendizagem, destaca o valor da relação professor/aluno para utilização da brincadeira como estratégia favorecedora das aprendizagens formais. Através do brincar há uma nova configuração relacional que se diferencia daquela que, geralmente, ocorre na sala de aula tradicional.

Ao se estabelecer essa relação, a partir de um vínculo mais próximo entre os alunos e os adultos, abre-se para a construção de um diálogo diferenciado, de aproximação afetiva

entre eles e de oportunidade para os alunos de construírem suas relações e serem reconhecidos como sujeitos de sua aprendizagem. “A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado acontecendo apenas no aluno, em sala de aula, e passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito” (Pedroza, 2005, p. 67).

Ao discutir inovação educacional e subjetividade social no contexto escolar, Campolina (2012) aponta que as práticas educativas criativas trazem elementos da subjetividade social que possibilitam compreender as relações educativas inovadoras como produções subjetivas situadas em uma trajetória histórica dentro de determinado contexto cultural. Dessa maneira, a inovação educacional é gerada em um processo histórico no qual a subjetividade social, produzida na mútua afetação entre os grupos envolvidos na mudança inovadora, tem um peso importante para a transformação da escola.

Rossato (2009) buscando compreender o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem constatou que o desenvolvimento subjetivo da criança faz-se necessário para transformação do cenário de produção das dificuldades de escolarização, o que implica a produção de novos sentidos subjetivos que são gerados em suas ações e relações no processo de aprender. Enfatiza-se, ainda, a importância de elementos como a temporalidade e a processualidade para a promoção do desenvolvimento subjetivo, aspectos que dialogam com nossa pesquisa na medida em que consideramos a maneira como se processam as relações no contexto escolar, que podem demandar tempo para que novas produções subjetivas se tornem mais estáveis e possam favorecer o trabalho colaborativo entre psicólogo escolar e professores.

A apresentação do desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar, em dimensões epistemológicas e ontológicas, registra elementos constituintes e, por vezes, ainda dominantes da subjetividade social referentes a este campo do conhecimento psicológico, que

atravessam os mais variados espaços de atuação do psicólogo escolar, demarcando que a proposta de atuação institucional voltada para construção de relações escolares democráticas pressupõe a valorização do trabalho do professor em suas variadas dimensões de atuação profissional (CFP, 2019). Dessa maneira, ao investir nos processos relacionais como recurso teórico-metodológico potencial para transformação da realidade de escolarização, o psicólogo escolar materializa, no encontro com os professores, as permeabilidades históricas, culturais e sociais da Psicologia Escolar e da Educação.

Percebe-se que as diretrizes de atuação do psicólogo escolar na SEEDF contemplam características de uma concepção ampliada do trabalho, institucional e ética, uma vez que pressupõe que a atuação do psicólogo na escola deve representar os pressupostos gerais da Psicologia, enquanto ciência e profissão, contribuindo para uma atuação crítica, política e socialmente comprometida com a democratização da sociedade e com a humanização pela via da Educação (CFP, 2019). Nesse sentido, também, define dimensões de atuação do psicólogo escolar, tais como, o mapeamento institucional e a assessoria ao trabalho coletivo, contemplando funções que possibilitam a construção de um espaço dialógico de troca profissional que visa a superação das perspectivas biomédicas e clínicas perpetuadas no contexto escolar (GDF, 2010).

Com objetivo de entender como os psicólogos conseguiriam fazer um trabalho que aborde a instituição educativa como um todo, trabalhando com todos os públicos e não com alunos individualmente, Lara (2013) explora a atuação institucional como recurso teórico-metodológico favorecedor do rompimento com concepções patologizantes e psicologizantes da aprendizagem escolar e dos processos de desenvolvimento humano. Constata-se que ainda falta clareza sobre os processos de atuação institucional entre os próprios psicólogos escolares, o que se relaciona com a manutenção de práticas tradicionais. Todavia, para aqueles que conseguem expandir a atuação para toda comunidade escolar como via de

favorecimento da qualidade dos processos educativos, percebem que os indivíduos envolvidos nas dinâmicas escolares, também, transformam suas demandas e a forma de se relacionarem com o psicólogo escolar. Depreende-se, então, que a ampliação da rede relacional possibilita a transformação das concepções sobre queixas escolares e a participação do psicólogo em dinâmicas que contribuem para os processos de humanização na escola.

Diante disso, compreender a dinâmica subjetiva constitutiva da relação profissional entre psicólogos escolares e professores implica possibilidades de construir novas inteligibilidades para pensar processos teórico-metodológicos que reconheçam o impacto da dimensão subjetiva para as relações vivenciadas no contexto escolar. Implica, também, que se amplie o entendimento de que o ambiente de trabalho em contextos educativos pode ser favorecedor ou retalhador dos processos de desenvolvimento humano do profissional de educação, repercutindo em processos colaborativos ou de isolamento, assim como de saúde ou adoecimento na escola.

Considerando que atividade laboral do psicólogo, em qualquer contexto de atuação, deve ser construída em uma dimensão relacional que contemple o outro em sua integridade, entendemos que o cotidiano de trabalho a ser estabelecido entre os professores e psicólogo escolar deve ser descolado de processos pragmáticos e burocráticos. Busca-se avançar para perspectiva de colaboração, no sentido de ajuda mútua, ou seja, no reconhecimento dos processos históricos de constituição mútua da Psicologia e da Educação, que pressupõe uma relação recursiva com o outro para realizarem suas funções.

Os processos subjetivos podem atuar como potencializadores ou barreiras para construção do processo colaborativo de trabalho e, sua compreensão pode abrir caminhos para pensar na geração de espaços sociorelacionais que mobilizem outras produções subjetivas que poderão se voltar para o cumprimento da função social da escola: a humanização da comunidade escolar para fins de desenvolvimento social.

Referente à configuração dos ambientes de aprendizagem e à dinâmica relacional no contexto educativo, autores como Rossato (2009), Tacca (2019) e González Rey e Goulart (2019) reconhecem o valor das relações institucionais não apenas no aprendizado, mas também no processo de constituição subjetiva dessas pessoas. Nessa direção, Campolina e Mitjáns Martínez (2011) afirmam ser a escola, em sua dimensão social e relacional, “dinâmica e capaz de gerar experiências múltiplas e diferenciadas, revelando que cada espaço dentro da escola é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão” (p. 32).

As relações interpessoais e sociais que acontecem no ambiente escolar não se restringem aos processos de ensino-aprendizagem, mas o que acontece na escola faz parte da constituição subjetiva das pessoas. Os anos dedicados à escolarização, seja do ponto de vista do aprendiz, familiar ou do profissional, são tempos em que a convivência e as relações construídas e vividas pelos atores que integram o ambiente escolar, podem ser definidores de suas constituições subjetivas. Os espaços educacionais se organizam por diversas configurações subjetivas que são impactadas pelas relações sociais que ali ocorrem. Como um campo de expressão da subjetividade tanto social com individual, as interações que acontecem na escola integram os relacionamentos humanos em seu cotidiano, ou seja, as relações sociais na escola mobilizam a produção de sentidos subjetivos que constituem a vida social em sua concretude (Campolina, 2012; Tacca, 2019).

Torres (2016), em pesquisa de doutorado sobre a relação entre orientador e orientando na pós-graduação, não apenas reconhece a importância da relação nesse processo de orientação, mas avança no sentido de compreendê-la como uma produção subjetiva em sua condição histórica, processual e compartilhada. Afirma o autor que a relação de orientação é uma “configuração subjetiva que se desenvolve de forma dialógica e viva e se alimenta por



produções subjetivas de ambos, tornando-se uma nova produção, que pode mudar diante da ocorrência de novos acontecimentos na vida dos seus atores” (Torres, 2016, p. 217).

Percebemos, portanto, que a produção acadêmica sinaliza o reconhecimento do humano como indivíduo que se constitui e é constituído na relação complexa, indissociável e dialética entre o biológico, o afetivo, o social, o cultural, o histórico. Essa recursividade entre as dimensões subjetivas individual e social produzem diferentes formas de estar no mundo e encontram similaridades e tensionamentos subjetivos que mobilizam os processos de desenvolvimento humano. Mas faz-se necessário ir além, pois continua sendo atual e importante que se dê continuidade à reflexão sobre as relações que ocorrem no âmbito dos processos relacionais na escola (Torres, 2016). Compreender como estão configuradas as relações e os pode fundamentar processos básicos para mudanças necessárias no âmbito dos contextos educativos.

## Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos

### Objetivos

Como já apresentado na introdução dessa dissertação, visando à reflexão acerca da problemática discutida, esta pesquisa teve como **objetivo geral** compreender como a configuração subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras se expressa nas ações e relações do cotidiano escolar.

Os **objetivos específicos** são:

- a) analisar como a condição de ser professor e ser psicólogo escolar estão subjetivamente configuradas na subjetividade social da escola;
- b) analisar como a dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras se expressa na atuação pedagógica e institucional.

Para a realização de uma pesquisa consistente, que atendesse os objetivos a que se propôs, fundamentamos o processo de construção do conhecimento no tripé constitutivo da cientificidade: triangulação entre epistemologia – Epistemologia Qualitativa, teoria – Teoria da Subjetividade e metodologia – Metodologia Construtivo-Interpretativa. É preciso dimensionar que em ciências humanas os fenômenos não se reduzem a objetividade como sinônimo de fatos concretos, pois os processos humanos definem a sua objetividade através da inclusão de sua dimensão subjetiva. Aqui, evidenciamos a importância de compreender ontologicamente a psique como um sistema vivo, complexo, dinâmico, processual e multidimensional para não reproduzir a fragmentação histórica que dicotomiza externo e interno.

Percebemos essa dicotomia quando identificamos a separação entre filosofia, teoria e método. Essas rachaduras no processo de construção do conhecimento, favoreceram o instrumentalismo da tradição empírica observada em pesquisas qualitativas, em Psicologia,

que apresentavam o descolamento entre a experimentação observacional e a dimensão teórica da pesquisa. Esse processo metodológico repercutia em conhecimentos parciais, por vezes superficiais, da realidade psicológica vivenciada pelos indivíduos em suas trajetórias existenciais (Gonzalez Rey, 2013).

Conforme discutido por Silva (2020, p.76), “compreende-se o processo de investigação científica de maneira análoga a confecção de um artesanato inédito”. A produção do conhecimento pressupõe a implicação simbólico-emocional do artesão – pesquisador – para tessitura criativa de novos sentidos na proposta interativa entre pesquisadora, recursos teóricos e informações produzidas no campo de pesquisa. Para tanto, utilizou-se a metodologia construtivo-interpretativa, baseada nos princípios básicos da Epistemologia Qualitativa, de maneira a possibilitar a produção de conhecimento científico, dentro de uma perspectiva cultural-histórica, coerente com a realidade estudada e investigada, que é, em sua essência, complexa, dinâmica, cultural, histórica, plurideterminada, irregular e interativa.

Propomo-nos a realizar uma pesquisa em que, a partir do pressuposto da ciência como produção de caráter teórico, que tem por base uma proposta metodológica, buscou-se a construção de modelos de compreensão com valor explicativo sobre os sistemas complexos que constituem o plano das relações interprofissionais no contexto escolar, e cuja organização sistêmica é inacessível à observação (González Rey, 2005; 2019). Pretendeu-se, também, evidenciar a dimensão relacional do desenvolvimento humano fora de modelos reducionistas, tendo como foco de pesquisa processos expressivos e discursivos co-construídos, históricos, culturalmente mediados e situados.

Ressalta-se que o percurso histórico das pesquisas em Psicologia é marcado por uma tradição positivista de orientação individualista, baseada em métodos rígidos de mensuração de fenômenos diretamente observáveis, deixando os aspectos qualitativos da investigação

essencialmente no plano exploratório, como uma etapa preliminar à construção do conhecimento científico propriamente dito (Figueiredo & Santi, 2006; Souza, Branco & Oliveira, 2008).

Mesmo que, desde o final do século XX, as pesquisas em Psicologia busquem a transição entre paradigmas científicos, a atual ênfase no redimensionamento dos aspectos qualitativos ainda resulta em pálidas mudanças metodológicas (Figueiredo, 2009; González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Para superar a hegemonia do pensamento racionalista expresso nos pressupostos epistemológicos com claras implicações na escolha dos instrumentos e análises das informações, buscamos, como trajetória epistemológica e metodológica, o conhecimento que se constrói a partir das perspectivas e dos significados negociados entre os participantes de comunidades dialógicas, considerando-se a produção de sentidos um processo coletivo, individual, ativo, afetivo e mediado pelos sistemas simbólico-emocionais. Desta maneira, sustentam-se o papel ativo e a competência interpretativa da pesquisadora, na relação constitutiva entre realidade investigada e os pressupostos teóricos adotados, em um processo que exige múltiplos níveis de análise (Souza, Branco & Oliveira, 2008; González Rey, 2019).

Compreendemos, portanto, que para abarcar a complexidade e historicidade da constituição da subjetividade humana e dos fenômenos que se remetem às configurações subjetivas das relações entre os indivíduos, constituídos nas relações institucionais, profissionais e interpessoais entre psicólogo e professores, fazia-se necessário utilizarmos uma metodologia com flexibilidade para se reconstruir ao longo do processo de pesquisa. Essa dinâmica de ressignificações aconteceu na relação entre os sistemas analisados e a pesquisadora, à medida que os processos e produções simbólico-emocionais se movimentavam no curso das experiências.

Com bases na Epistemologia Qualitativa, compreendida como um processo dialógico entre o individual e o social, o estudo da subjetividade não admite relações simplistas de causa e efeito. Ao contrário, buscamos romper com a lógica instrumental

dominante ao deslocar o foco da pesquisa dos instrumentos para os participantes que foram pesquisados, considerando o contexto escolar de atuação das psicólogas e professoras e as interações que caracterizaram o processo de investigação.

Gonzalez Rey e Mitjáns Martinez (2017) destacam que “a subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge” (p. 22) e que ela não pode ser reduzida à linguagem, ao texto ou ao discurso. Portanto, os processos de produção de conhecimento sobre a subjetividade não foram definidos em dados ou representados em um reflexo direto do estudado, mas resultaram do processo construtivo-interpretativo protagonizado pela pesquisadora que atuou fundamentada em suas bases teóricas.

### **Epistemologia Qualitativa: princípios básicos**

Frente a necessidade de vislumbrar um processo de pesquisa que alcançasse a complexidade dos fenômenos subjetivos que não podem ser acessados apenas por meio da observação ou da análise do discurso, González Rey (2002, 2003, 2005, 2013, 2017, 2019) desenvolve os pressupostos da Epistemologia Qualitativa, que sustentam a metodologia construtivo-interpretativa como forma de nos reposicionarmos enquanto pesquisadores ativos no processo dialógico de produção das informações junto aos participantes da pesquisa, visto que “o empírico nunca representa uma dimensão externa ao processo teórico” (González Rey, 2013, p.25). A epistemologia representa, aqui, a concepção de como é produzido o conhecimento científico sobre a subjetividade, e não uma metodologia que determina os processos de pesquisa (Mitjáns Martínez, 2019).

González Rey (2005, 2013, 2017, 2019) define os princípios da Epistemologia Qualitativa, voltados para os processos de produção das informações que têm importantes consequências metodológicas para construção do conhecimento científico a partir da pesquisa qualitativa. Segundo o autor, **o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa,**

ou seja, avança como resultado da produção de um espaço dialógico com o outro, envolvendo ativamente os participantes, inclusive o pesquisador. A imersão na realidade das escolas, em contato com a vivência cotidiana das participantes onde acontecem as interlocuções entre psicólogas e professoras, possibilitou a superação do estranhamento entre os atores do processo de pesquisa, assim como uma aproximação e constituição de vínculos de colaboração, consolidando espaços de troca que facilitavam a emergência de elementos da subjetividade. O conhecimento foi sendo produzido abandonando o lugar de apropriação e descrição linear da realidade que nos apresenta no momento empírico, sendo concebido como um processo de produção sistemática ao longo da pesquisa.

Seguimos uma construção que abriu acesso a sistemas e questões, como a subjetividade, que não se esgotavam na dimensão das práticas discursivas. Realizou-se análises e interpretações das diversas expressões das participantes - gestuais, posturais, emocionais e até mesmo das contradições - como forma de se aproximar da dimensão subjetiva da relação que não está constituída apenas nas palavras. Essas expressões foram abordadas ao longo dos encontros e, muitas vezes, debatidas com as participantes, criando trajetórias singulares que foram se reconfigurando e dando nova organização metodológica para atender as necessidades investigativas da pesquisa no decorrer de todo seu transcurso.

Assim, compreende-se que o caráter construtivo pressupõe a capacidade da pesquisadora, tendo como referência sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa. O processo interpretativo é a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento com o participante, não tem significados a priori. Ou seja, não se trata da soma de fatos definidos por constatações empíricas, anteriores a imersão no campo de pesquisa, mas da produção de modelos teóricos que geram novas inteligibilidades sobre o estudado (Rossato & Mitjáns Martínez, 2018).

Outro atributo fundamental dessa perspectiva epistemológica é seu **caráter dialógico e interativo**, ou seja, o cenário social fundamental para construção de conhecimento foi o das relações pesquisadora-pesquisadas e o da relação das participantes entre si, nas diferentes dinâmicas vivenciadas no contexto da escola, assim como nas formas de trabalho grupal que a pesquisa propôs. A criação de um espaço relacional favorecedor da expressão das participantes, teve início desde o momento em que se iniciou a busca por colaboradores que dialogassem e se identificassem com objetivo da pesquisa.

No percurso de construção do cenário de pesquisa, a dialogicidade possibilitou compromisso e implicação nos momentos de interação, por meio do envolvimento ativo das participantes com as questões e reflexões suscitadas pela pesquisadora desde o contato inicial. Esse processo mobilizou o engajamento da psicóloga, assim como a sensibilização da equipe escolar e das professoras para a importância da temática abordada e, posteriormente, a contribuição de todas as participantes para criação de momentos e espaços que garantissem a realização dos encontros e diálogos.

Mitjáns Martínez (2019) pondera que o espectro dialógico e interativo da relação pesquisador-participante não se trata de um registro estático, mas de um processo que produz um espaço comunicativo no qual, por meio da relação com o outro e dos tensionamentos presentes no decurso do diálogo é que se expressa a subjetividade, sendo possível construir conhecimento sobre ela. A pesquisa como processo de comunicação dialógica é um espaço social no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem. Tal princípio rompe com a ideia de neutralidade do pesquisador (González Rey, 2005).

A **legitimidade do singular na produção do conhecimento**, completa o tripé teórico-metodológico da Epistemologia Qualitativa. O singular representa a informação fundamentada no caso específico que encontra significado em um modelo teórico que o transcende. Assim a capacidade explicativa referente aos processos e produções subjetivas

que permeiam a relação entre psicólogos e professores deve imprimir congruência e continuidade às construções interpretativas do modelo (González Rey e Mitjáns Martínez, 2017).

Dentro dessa perspectiva, a qualidade da informação produzida não se dá pela generalização dos conteúdos construídos a partir do caso específico, mas sim pelo valor das inovações agregadas pelo singular. Pensar a constituição subjetiva da relação entre psicólogos escolares e professores contribui para o campo de produção teórica que amplia o olhar sobre os modos de expressão da complexidade das relações profissionais construídas dentro do contexto escolar.

Diante do exposto, a pesquisa é caracterizada como um processo de produção teórica, no qual o empírico dialoga constantemente com os conhecimentos anteriormente visitados, em uma tentativa de construir novos modelos de inteligibilidade que contribuam para as reflexões propostas pela teoria geral escolhida pelo pesquisador. Sendo assim, o processo de produção do conhecimento de forma interpretativa e interativa se dá ao longo de todo curso da pesquisa à medida que o pesquisador integra, constrói, reconstrói e apresenta em produções interpretativas diversos indicadores resultantes do processo de análise realizado durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada (González Rey, 2002).

Dessa forma, a pesquisa não se estabeleceu como uma tarefa executiva metodologicamente rígida. Realizou-se a constante revisão e crítica da metodologia a partir da relação com as participantes da pesquisa e as construções interpretativas da pesquisadora ao longo do processo de pesquisa. A pesquisadora, ao ir se legitimando como sujeito, assume o espaço simbólico de tensionamento entre o estudado e o modelo teórico, como lugar autêntico de produção de conhecimento (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Essa flexibilidade permitiu abarcar o



fenômeno configuracional mantendo o foco em sua complexidade, desvelando suas relações sistêmicas subjacentes, com uma postura crítica e politicamente consciente.

### **Metodologia construtivo-interpretativa: caminhos da pesquisa**

Compreendemos que a imersão no campo de pesquisa configura o momento teórico-empírico de geração das informações. A pesquisadora, com base na metodologia construtivo-interpretativa, teceu diálogos com as participantes em seus contextos de atuação, a escola. Os diálogos fundamentaram-se na base teórica de referência, como via para produção de novas inteligibilidades sobre os sistemas configuracionais representativos da realidade relacional estudada.

Consideramos a pesquisa um processo de produção teórica, visto que o trabalho de campo só avança por meio das construções do pesquisador que orientam seu posicionamento ativo no curso de toda trajetória investigativa (Gonzalez Rey, 2019). Dessa maneira, assumimos como pressuposto que os sentidos subjetivos emergentes na relação entre psicóloga escolar e professoras<sup>12</sup> ganharam inteligibilidade em construções elaboradas pela pesquisadora, que foram se tornando mais robustas ao longo da jornada construtivo-interpretativa.

Esta pesquisa revela o desenvolvimento de um caminho explicativo que anseia contribuir para compreensão dos processos e formações subjetivas que permeiam a relação entre psicólogos escolares e professores. Não pretendemos esgotar, na realidade concreta e imediata de imersão no campo, a complexidade da questão estudada. Nosso entendimento é de que a rede de sentidos subjetivos gerados e organizados na configuração subjetiva desta relação profissional transcende as possibilidades do nosso saber (Gonzalez Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

---

<sup>12</sup> Utilizaremos os substantivos - psicóloga escolar e professora/as - no feminino, em vários momentos do texto, tendo em vista que todas as participantes da pesquisa são mulheres. Essa escolha morfológica visa, também, sinalizar a predominância do feminino como uma característica da atividade docente na educação básica, assim como em outros cargos educativos dentro dos contextos escolares, como no caso da psicóloga escolar.

No estudo da subjetividade, torna-se importante ressaltar que elementos tais como a forma personalizada de narrativa de experiências dos participantes, seus silêncios, emoções, ênfases excessivas sobre determinados aspectos do vivido, olhares, posturas e comportamentos podem ser de grande relevância no processo de construção de indicadores – os quais decorrem do significado que o pesquisador atribui às diversas possibilidades de expressão dos participantes na pesquisa (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Os indicadores representam, portanto, um momento no processo de construção da informação cujos significados podem ser gerados pela relação interpretativa que o pesquisador estabelece com o contexto estudado. A construção de um indicador representa o ponto de partida de uma trajetória de pensamento acerca das informações, que emergem na expressão dos participantes, oriundas da organização não consciente dos sentidos subjetivos expressos de diferentes formas no curso da pesquisa. Assim, os significados que consolidam os indicadores não são acessíveis diretamente por meio da experiência provocada pela pesquisa nos participantes ou são encontrados nas respostas induzidas por instrumentos ou questionamentos unilaterais do pesquisador. (González Rey, 2002, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Essas conjecturas emergem de maneira implícita e indireta, o que leva o pesquisador a não gerar conclusões, mas a inferir e conectar momentos hipotéticos no processo de produção de informação. O pesquisador é capaz de construir hipóteses acerca dos indicadores elencados, os quais não se apresentam de maneira estática e isolada, mas como “parte de um processo em que funciona em estreita inter-relação com outros indicadores” (González Rey, 2002, p. 114).

Na perspectiva construtivo-interpretativa o processo de construção de informação é, portanto, hipotético, constitui-se pela articulação entre indicadores e reflexões produzidas pelo pesquisador, sendo a qualidade dessa articulação o que legitima a produção do

conhecimento. Conforme González Rey (2002, 2005, 2019), esse processo é flexível e dinâmico, o que é uma característica fundamental do princípio construtivo-interpretativo, o qual não é pré-determinado e nem mesmo linear, uma vez que é construído por múltiplas possibilidades que podem ocorrer no próprio curso da pesquisa. Ademais, a análise ou construção da informação não deve ater-se à produção de conhecimento realizado através da utilização dos instrumentos e procedimentos.

Quando as informações são articuladas definem uma rota hipotética que possibilita a construção de um modelo teórico de pesquisa que explique o problema estudado. O modelo teórico emerge do processo de pesquisa como uma proposta explicativa acerca dos processos relacionais vivenciados entre psicóloga escolar e professoras, alicerçada sobre a dimensão subjetiva da experiência humana. Não pretendemos esgotar o fenômeno, mas sim produzir novas zonas de inteligibilidade que ampliem a compreensão sobre as dinâmicas investigadas para que, dessa maneira, possamos contribuir para o delineamento de intervenções sobre os processos com os quais estes atores educacionais estão implicados.

Diante do exposto, descreve-se o campo de pesquisa, atores, detalhamento das dinâmicas conversacionais, bem como os momentos de sua realização, desta maneira organizados: (a) Contextualização do campo de pesquisa; (b) Caracterização da escola; (c) Construção do cenário social de pesquisa: processo de implicação das participantes; (d) Processo teórico-metodológico de construção das informações; (e) Cuidados Éticos na condução da pesquisa.

### ***Contextualização do campo de pesquisa***

As pesquisas que têm como base a investigação dos processos subjetivos, referendadas na epistemologia qualitativa, ancoram sua proposta de trabalho na necessidade de imersão completa do pesquisador em campo. Aquelas, que, além disso, ainda pressupõem temas complexos vivenciados em espaços institucionais, como o caso da escola, demandam que o pesquisador esteja por um

tempo prolongado em campo para que seja possível compreender os processos e produções subjetivas, dentro de um processo construtivo-interpretativo, uma vez que estes não estão dados *a priori* (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Dessa maneira, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo como critério de escolha, o trabalho de uma psicóloga escolar, atuante há pelo menos um ano na mesma unidade educacional e que realizasse ações ou projetos voltados para o desenvolvimento humano e profissional dos professores. Além disso, buscamos, na proposta de atuação desta psicóloga escolar, um trabalho que demonstrasse a mobilização para construção de ações e relações institucionais mais ampliadas, voltadas para a qualidade dos processos educativos de desenvolvimento humano, tendo como prioridade o investimento na relação teórico-prática com todos segmentos da comunidade escolar.

Em contato com os coordenadores intermediários do SEAA, e com outros servidores da SEEDF que já haviam atuado junto às EEAA, foi realizado levantamento de profissionais – psicólogas escolares – que apresentassem atuação pautada em ações e relações institucionais, voltadas para qualidade dos processos de desenvolvimento humano no processos de escolarização: (a) diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional no que diz respeito à subjetividade social da escola visando delinear, de forma coletiva e interdisciplinar, estratégias favorecedoras de mudanças necessárias para qualificação dos processos educativos; (b) participação na construção, desenvolvimento e acompanhamento da proposta pedagógica da escola; (c) contribuição para formação continuada e orientação permanente de professores; (d) coordenação de disciplinas e/ou oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral do estudante; (e) articulação e intervenção para favorecer a coesão da equipe pedagógica e potencializar a receptividade da comunidade escolar às mudanças; (f) contribuição para difusão de conhecimentos que possam favorecer a criatividade e a inovação; (g) construção de estratégias educativas sistêmicas para lidar com a complexidade dos

problemas que se originam ao longo dos processos educativos (GDF, 2010; Mitjáns Martínez, 2010).

Após a indicação de algumas profissionais, foi realizado agendamento de encontro com quatro psicólogas escolares, com objetivo de avaliar a viabilidade da pesquisa, explorar o perfil de atuação destas profissionais com base nos critérios supracitados, assim como para criação de vínculo, apresentação da proposta de pesquisa e análise do interesse, das profissionais, no prosseguimento do processo de investigação. A pesquisadora, utilizando-se de dinâmicas conversacionais, realizou encontro de sondagem com três psicólogas – uma profissional desistiu da participação em função de problemas pessoais. Assim, de acordo com as possibilidades apresentadas foi escolhida dentre as profissionais que participaram do encontro de sondagem, aquela que melhor pudesse contribuir com o problema em discussão, acrescentando-se como critérios decisivos para escolha da participante o maior tempo de atuação na mesma unidade de ensino e a profissional que atendia o menor número de escolas – observado que à época da imersão em campo, as psicólogas escolares ainda atuavam de forma itinerante sendo responsável pelo atendimento de até três escolas.

Ao identificar o interesse da psicóloga em participar da pesquisa e verificar seu relato de atuação compatível com os critérios aqui elencados para escolha de participantes, foram construídos sistemas conversacionais, no contato pessoal com esta participante, de modo que possibilitasse à pesquisadora deslocar-se do lugar central das perguntas para se integrar em um dinâmica de conversação. Fomos guiadas pelo objetivo de implicar a psicóloga escolar, com naturalidade e autenticidade, para que fosse possível produzir um tecido de informações representativo da dimensão simbólico-emocional de sua realidade profissional (González Rey, 2005).

Dentro deste sistema conversacional estabelecido entre a pesquisadora e a psicóloga escolar, foram discutindo de maneira colaborativa a respeito do melhor caminho teórico-empírico a ser seguido para acessar os demais atores escolares e mobilizarem juntas o grupo de professores

para participação no processo de pesquisa. A proposta de mobilização conjunta teve a intenção de criar o cenário de pesquisa para: (I) realizar a observação participante e reflexiva das ações e relações institucionais da psicóloga com os demais membros da comunidade escolar e (II) identificar a configuração dos elementos constitutivos da relação entre psicóloga escolar e professores.

A inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, dentro desta proposta investigativa, destaca a necessidade de construção do cenário social de pesquisa como uma “etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa” (González Rey & Martinez, 2017, p. 91). Não se trata de um momento inicial meramente informativo ou explicativo, deve ser o começo de um processo dialógico que torne possível a criação de campos de comunicação entre o pesquisador e os participantes de sua pesquisa.

### ***Caracterização da escola***

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Ensino, de uma Região Administrativa do Distrito Federal, que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental de 09 Anos.

A **Escola Marilda Mauro Corrêa**<sup>13</sup> foi inaugurada há, aproximadamente, 50 anos. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a unidade atende crianças matriculadas nas séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 09 anos), no diurno. No processo de imersão no campo de pesquisa, a instituição de ensino contava com um número estimado de 670 estudantes distribuídos em 34 turmas, com faixa etária situada entre 06 a 15 anos, residentes nas imediações da escola, em quadras e condomínios distantes e, também, na zona rural e cidades do entorno do Distrito Federal; 37 professores regentes (3 na função de codocência – intérprete de libras);

---

<sup>13</sup> Nome fictício escolhido como forma de prestar homenagem à minha madrinha Marilda Correa Machado e ao meu tio Mauro Correa de Faria, falecidos ao longo do meu processo de formação no mestrado acadêmico. Pessoas muito importantes na minha história de desenvolvimento individual como pessoa, estudante e profissional. Entes queridos que carrego em minhas memórias mais significativas e dos quais eu sinto bastante saudades.

diretora; vice-diretora; 2 profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) – psicóloga escolar e pedagoga; 2 orientadoras educacionais; 2 professoras de Sala de Recursos Generalista; 1 professora de Sala de Recursos Específica – Deficiência Auditiva; 3 coordenadoras pedagógicas; 1 supervisora administrativa; 4 professoras readaptadas; 6 servidores da carreira assistência; 18 funcionários terceirizados prestadores de serviços gerais; 9 educadores sociais voluntários.

Conforme informações contidas no PPP da instituição, a comunidade que participa da escola é formada por famílias de baixa e média renda. Aproximadamente, um terço das famílias é beneficiária de programas de assistência social do Estado. A maioria dos responsáveis são profissionais liberais, assalariados ou desempregados. Destaca-se, ainda, que mais da metade dos responsáveis pelas crianças declarou contar com apoio de familiares (avós, tios, irmãos) no cuidado e assistência dos educandos, tendo em vista a necessidade de se ausentarem para cumprir atividades trabalhistas, formais e informais, que constituem a renda de subsistência familiar.

A escola funciona no diurno, atendendo estudantes nos turnos matutino e vespertino, com um espaço físico composto por 20 salas de aulas, com duas sendo ocupadas por serviços de Sala de Recursos. Possui, ainda, secretaria, sala da direção, sala das equipes de apoio conjugada (EEAA e Serviço de Orientação Educacional - SOE), biblioteca, sala dos professores, sala dos funcionários terceirizados, sala de vídeo, sala de leitura, sala de reforço escolar, sala do núcleo de materiais pedagógicos, depósito, 3 banheiros para professores e demais servidores, 2 banheiros para estudantes, 1 banheiro para funcionários terceirizados, cantina, quadra de esporte e estacionamento.

A proposta de educação dessa instituição de ensino, de acordo com o PPP analisado, volta-se para o desenvolvimento integral das pessoas, sejam estes estudantes, servidores ou familiares, com foco nas necessidades formativas do cidadão como via para elevação da qualidade da educação e promoção de maior integração entre a comunidade escolar e a comunidade local. Para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes, a escola

identifica as seguintes necessidades: (a) elevação dos índices de aproveitamento escolar do aluno; (b) qualificação das práticas pedagógicas; (c) valorização do corpo docentes e servidores; (d) reparos e conservação do prédio escolar; (e) participação da comunidade no acompanhamento dos alunos. Como estratégia de enfrentamento das demandas apresentadas para escola, propõe a construção de um trabalho pedagógico forte e organizado por meio da valorização da pessoa e retomada dos valores humanos de justiça, respeito e cultura de paz.

As aulas são ministradas em dois turnos: matutino, cujo horário de entrada é às 7h30 e o de saída às 12h30; e vespertino, com entrada às 13h e saída às 18h, totalizando cinco horas de permanência do estudante na escola. A entrada das crianças é feita no pátio da escola, por onde apenas as crianças entram, dirigindo-se ao lugar reservado para a sua turma e formando uma fila com a presença do professor regente – vedada a entrada dos responsáveis que apenas é permitida diante de eventualidades ou para atendimento de solicitação da equipe gestora ou pedagógica. Em seguida, um profissional da equipe gestora conversa com os estudantes e, juntos, fazem uma oração ou sensibilização para temas considerados importantes. Às segundas-feiras, realiza-se a hora cívica, com a vocalização do hino nacional, em seguida, os professores são orientados a conduzirem os alunos às salas de aula. O recreio é realizado nas áreas externas, com todas as turmas juntas e existe um projeto de monitoria para o intervalo, idealizado pelo SOE, no qual alguns estudantes mais velhos (3º, 4º ou 5º ano) ficam responsáveis pelo cuidado com o comportamento dos outros colegas. Há sempre funcionários na portaria que controlam o acesso à instituição.

### ***Construção do Cenário Social de Pesquisa: processo de implicação das participantes***

O cenário social da pesquisa compreende os espaços e momentos em que o pesquisador tem a possibilidade de implicar-se com os participantes do estudo, assim como em seus contextos cotidianos de vida (Torres, 2016). A construção do cenário social da



pesquisa representa um processo dialógico entre o pesquisador e os participantes, demarcando o interesse e a curiosidade dos envolvidos em refletir sobre o objeto proposto.

O pesquisador deve criar um clima de comunicação e diálogo favorecedor do envolvimento dos participantes no processo. A constituição do cenário de pesquisa não se trata de uma ferramenta metodológica com finalidade, meramente, informativa ou organizativa da pesquisa, mas um momento criativo do pesquisador que desenvolve recursos teórico-metodológicos para mobilização e engajamento dos participantes no processo de investigação (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). De maneira geral, entende-se que o cenário social da pesquisa se trata de um espaço relacional capaz de implicar participantes com o objeto de investigação e, conseqüentemente, favorecer o envolvimento com os processos de pesquisa.

Nesta pesquisa, tanto a pesquisadora como as participantes da pesquisa possuem vínculo com a SEEDF – sendo a pesquisadora psicóloga escolar atuante em EEAA – e as participantes, uma psicóloga escolar, também, atuante na EEAA de uma escola do Distrito Federal, e três professoras que compartilhavam com a psicóloga escolar o mesmo *lócus* de trabalho. Destaca-se que, ao longo do processo de pesquisa, coube à pesquisadora estar atenta aos conteúdos que emergiram nos espaços relacionais com as participantes, assumindo o pressuposto do cuidado ético de não confundir as vivências singulares produzidas no contexto dialógico de pesquisa com sua própria experiência, uma vez que, a construção do cenário de pesquisa é favorecida pela liberdade de comunicação e participação que possa favorecer o envolvimento das pessoas.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) afirmam que o processo de pesquisa costuma ser uma vivência relevante do ponto de vista do desenvolvimento humano, para os que dela participam, observado que pressupõe um nível de envolvimento com as próprias experiências e com o processo de relação, no curso da investigação, que implica na

inseparabilidade da pesquisa das diagnoses e práticas profissionais educativas de valor terapêutico. Quando se faz a reflexão sobre a função da dialogicidade, o papel da relação e da socialização na pesquisa, é fundamental compreender que “não é somente pesquisar a relação, é criar a relação para que se possa pesquisar” (González Rey e Goulart, 2019, pp. 29).

Assim, diante da identificação da psicóloga e do acordo de participação na pesquisa, firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisadora iniciou a imersão no campo de pesquisa que ocorreu ao longo de um semestre. Destacamos, ainda, que para acessar as dinâmicas educativas da unidade escolar a pesquisadora recebeu autorização institucional dos órgãos competentes da SEEDF, da Coordenação Regional de Ensino (CRE) a qual a unidade escolar é vinculada, assim como da equipe gestora da escola. Iniciou-se, assim, o acompanhando os processos institucionais e educativos dos quais a psicóloga escolar participava naquele momento e, a cada encontro com um novo ator da comunidade escolar, a pesquisa e a pesquisadora eram apresentadas de modo que aqueles indivíduos estivessem cientes dos processos que ocorriam paralelos às rotinas escolares.

Aquela era uma fase do ano em que os profissionais das equipes de apoio (equipe gestora, coordenadores, EEAA, SOE e professores da sala de recursos) junto com o grupo de docentes estavam envolvidos com a realização de estudos de caso<sup>14</sup> para estratégia de matrícula<sup>15</sup>. Seguiu-se a este momento, reuniões do Conselho de Classe<sup>16</sup>. Por cerca de dois

---

<sup>14</sup> Estudo de caso é uma ferramenta institucional, utilizada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, que corresponde a uma reunião da qual participam os diferentes membros da equipe escolar e coordenadores regionais das equipes de apoio, para discutir sobre o caso de estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial e aqueles que demandam atendimento educacional diferenciado, com intuito de garantir adequações e procedimentos que se fizerem necessários às especificidades de atendimento do estudante. Nessa reunião planeja-se tanto a enturmação diferenciada para ano subsequente, como os recursos metodológicos e estratégicos para o atendimento do aluno (Portaria nº 407, 2019 - GDF).

<sup>15</sup> A estratégia de matrícula é um documento elaborado pela SEEDF cuja informação se refere ao quantitativo de estudantes e quais porcentagens de redução de turmas haverá a cada ano letivo, dependendo de quais e quantos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE's) serão incluídos nessas turmas.

meses, a pesquisadora acompanhou a psicóloga na participação de processos institucionalizados que devem acontecer em todas as unidades escolares, conforme previsto pelo sistema de leis e regras da SEEDF (GDF, 2019). O contato direto entre psicóloga e professores aconteceu em todos estes encontros, o que colocava em evidência alguns núcleos de sentido importantes para compreensão dos processos de subjetivação da relação entre eles, no processo construtivo-interpretativo da pesquisa.

Este período configurou-se como uma fase fundamental para construção do cenário de pesquisa, tendo em vista que a convivência e as trocas realizadas neste período possibilitaram, também, o fortalecimento dos vínculos entre pesquisadora, psicóloga escolar e demais membros das equipes de apoio, possibilitando um clima favorável a pesquisa. Criou-se, ainda, com o grupo de professores um canal de interlocução que favoreceu a aproximação e a comunicação entre os envolvidos no processo, com a redução dos fenômenos de estranhamento e resistência que podem ocorrer no início das pesquisas, além da abertura e preparação para a fase posterior da investigação, da qual participaria um grupo reduzido de docentes voluntárias.

Após o encerramento dos Conselhos de Classe, com o objetivo de identificar e sensibilizar professores, voluntários diretos para participação na pesquisa, assim como mobilizar a produção subjetiva, do grupo de professores e demais membros das equipes de apoio escolar, referente às expectativas em relação ao trabalho da psicóloga no contexto escolar, foi realizada uma dinâmica de sondagem, no espaço-tempo da coordenação

---

<sup>16</sup> Órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e das aprendizagens, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na unidade escolar. Compete ao Conselho de Classe: analisar aspectos relativos às aprendizagens dos estudantes; discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas; discutir e deliberar sobre aplicação de regime disciplinar de caráter pedagógico; deliberar sobre casos de aprovação, reprovação e avanço nos estudos (GDF, 2019).

pedagógica coletiva<sup>17</sup>, com a participação da psicóloga escolar, nos turnos matutino e vespertino, conforme explicação a seguir:

**Sondagem de expectativas referentes ao trabalho do psicólogo na escola (Apêndice**

**B):** foram distribuídas etiquetas em branco para os participantes, na qual foi solicitado que registrassem “Qual a atividade/ação deseja que a psicóloga realize na escola?”.

Posteriormente, eles fixaram a etiqueta um quadro no qual estavam representados os espaços físicos da escola. No momento dessa fixação, produziram uma justificativa oral sobre a relação estabelecida entre a ação e o espaço institucional escolhido. Foram suscitadas reflexões e debates sobre o trabalho da psicóloga escolar em uma dimensão idealizada, na qual a equipe escolar expressou a conjunção entre os desejos e os dados de realidade concreta.

Ao final desta dinâmica de sondagem, foi realizado o convite para participação direta na pesquisa e explicitadas as ações que pretendíamos desenvolver no decorrer da pesquisa. Embora tenha sido observado um movimento tímido de voluntários no espaço coletivo, após o encerramento da dinâmica, alguns professores procuraram a psicóloga escolar para entender melhor como se daria o processo. Os critérios para seleção dos docentes eram: ter demandas compartilhadas no trabalho direto com a psicóloga escolar; maior tempo de atuação junto à psicóloga escolar na instituição em que a pesquisa estava sendo realizada; e o reconhecimento da profissão como uma configuração subjetiva dominante.

Em função da dificuldade de conciliar os horários dos docentes voluntários que preenchiam os critérios para participação na pesquisa, a psicóloga escolar sugeriu para pesquisadora a busca

---

<sup>17</sup> “A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP” (GDF, 2019, pp. 56). Como prática institucionalizada que deve ocorrer semanalmente nas escolas do Distrito Federal, a coordenação pedagógica coletiva, configura-se como espaço-tempo em que todos os membros da equipe escolar se reúnem para organização do trabalho didático-pedagógico da unidade escolar. Os professores participam desta atividade escolar no turno contrário à regência.

ativa pelas participantes, uma vez que havia percebido que duas professoras, que coordenavam junto com uma das voluntárias aptas e foram acompanhadas por ela desde o início da imersão da pesquisadora no campo de investigação, demonstraram curiosidade em relação à participação, mas não firmaram o compromisso ao final do encontro.

Após conversa com a psicóloga escolar, as professoras aceitaram participar como voluntárias da pesquisa e, a partir deste momento, foram realizadas atividades indutoras da expressão da subjetividade, individuais e coletivas, com todas participantes da pesquisa, assim como acompanhamento de atividades e observações participantes reflexivas. Ressaltamos, que em momentos posteriores, outros professores que atendiam aos critérios de seleção para participação na pesquisa manifestaram interesse em participar da pesquisa, todavia, em função da organização metodológica e do tempo reduzido da pesquisa, não foi possível incluí-los no processo de investigação.

Foi apresentado, também, para as professoras participantes o TLCE, circunstância em que foram esclarecidas dúvidas que ainda existiam sobre o processo de pesquisa acadêmica. O termo que garante aos indivíduos sua voluntariedade de participação e os informa sobre os objetivos de pesquisa e o uso que se pretende com as informações produzidas, a fim de assegurar aos participantes que os cuidados éticos em pesquisa serão assegurados. As três professoras eram regentes do quinto ano do ensino fundamental, no turno matutino, e coordenavam juntas no turno vespertino. O quadro a seguir apresenta uma síntese descritiva das participantes da pesquisa.

### **Quadro 01**

#### *Participantes da Pesquisa*

Nome <sup>18</sup>	Função	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação conjunta
Cecília	Psicóloga Escolar	Sete anos	-

<sup>18</sup> Nome fictício indicado pela própria participante.

Débora	Professora	Dez anos	Sete anos
Júlia	Professora	Cinco anos	Cinco anos
Maria	Professora	Dez anos	Sete anos

*Fonte: autoria própria.*

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), a unidade da pesquisa construtivo-interpretativa não é dada pelo número de participantes, mas pelas necessidades de construção teórica do problema estudado. É fundamental que, no curso do processo investigativo, pesquisador e participantes fortaleçam os vínculos como via para consolidação de um espaço relacional favorecedor da emergência de informações. Portanto, a imersão no campo de pesquisa e a relação com as participantes representam o curso vivo do problema de pesquisa, sintetizado em singularidades em contexto, que possibilitam a produção de novas inteligibilidades sobre o estudado (Gonzalez Rey, 2019).

### ***Processo teórico-metodológico de construção das informações***

Analisar como se configura subjetivamente a relação entre a psicóloga e as professoras, assim como essa configuração se expressa nas ações e relações do cotidiano escolar, pressupõe a organização de um processo metodológico que alcance espaços diferentes de subjetivação, e possibilite o olhar aprofundado para os processos individuais, sociais e relacionais. González Rey e Mitjans Martínez (2017) enfatizam a necessidade de imersão completa do pesquisador no trabalho de campo quando se trata do estudo de temas complexos em espaços institucionais como a escola. Assim, para alcançar os objetivos descritos, essa pesquisa foi realizada a partir do diálogo, recursivo e constante, entre pressupostos teóricos e a imersão no campo de pesquisa que se voltou para variadas dimensões constitutivas do processo relacional, ora centrado nas professoras, ora voltado

para psicóloga escolar e sempre atento aos aspectos relacionais do trabalho conjunto destas profissionais, destacando-se que todos os processos ocorrem de forma articulada e simultânea.

É oportuno ressaltar que, no desenrolar da pesquisa sobre a subjetividade, o diálogo não é apenas um procedimento formal, trata-se de um recurso essencial na construção da informação por representar um processo vivo e contraditório que não se esgota ou encerra nos resultados de instrumentos. O caráter dialógico-relacional que caracteriza o campo de pesquisa possibilita que utilizemos provocações e questionamentos, na vivência constante com os participantes, para aprofundamentos sobre indicadores e hipóteses que sustentam cada momento do trabalho, superando a ideia de acumulação passiva daquilo que o outro nos diz (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017; González Rey, 2019; Mitjáns Martínez, 2019).

Portanto, para compreender as produções subjetivas dos espaços sociais da vida escolar, a partir de uma construção teórico-empírica, as informações foram produzidas no campo de pesquisa, a partir da relação dialética e dialógica com as participantes, interpretadas e reinterpretadas na ação reflexiva da pesquisadora, ao longo de toda a pesquisa, por meio do processo construtivo-interpretativo em dinâmicas conversacionais, fundamentadas sobre observações participantes, tanto nos momentos formais quanto informais da pesquisa, registradas no diário de campo (DC); com a utilização de indutores para produção e expressão de unidades de significação da subjetividade acerca de um tema específico, como o complemento de frases (CF) e entrevistas individuais (ENT); e a partir da criação de espaços sociorrelacionais para discussão e reflexão coletiva, com atores representantes de variados segmentos da comunidade escolar, sobre temáticas pertinentes à pesquisa (ESR).

Os recursos utilizados, nesta investigação, para construção da informação, corresponderam à demanda emergente na processualidade construtivo-interpretativa, tendo em vista que os instrumentos vão sendo construídos considerando as especificidades oriundas da necessidade de ampliar o curso reflexivo sobre o sistema estudado. Busca-se refutar o

instrumentalismo que considera as ferramentas de pesquisa a fonte original de informações, para tanto assumimos a perspectiva de que o instrumento é apenas um recurso de mobilização da expressão dos participantes que implica a presença do pesquisador. O instrumento deve ter uma continuidade conversacional, na qual o pesquisador que o utiliza posiciona-se aberto ao participante construindo um fluxo dialógico contínuo que integra outros instrumentos e momentos da pesquisa (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017c).

Diante disso, a utilização de dinâmicas conversacionais em todo curso da pesquisa justifica-se pela compreensão de que este recurso metodológico gera situações com tópicos centrais que reportam ao problema investigado, conservando o caráter interativo para que os participantes possam se sentir à vontade para se expressarem. Seguem uma lógica ativa em que o diálogo é a ferramenta central que subsidia a organização das informações ao longo do processo de pesquisa (Torres, 2016). Este recurso dialógico-relacional possibilitou que a pesquisadora se deslocasse do lugar de perguntas para construção de uma dinâmica de conversação que constituiu uma teia de informações, configurada no sistema relacional autêntico e tensionador da produção de sentidos subjetivos entre pesquisadora e participantes.

A utilização do Complemento de Frases (APÊNDICE C), instrumento composto por 77 frases nesta pesquisa, reconhecidas como indutores curtos, que foram complementadas pelas participantes, teve como objetivo a produção de núcleos de sentido que fomentassem o processo construtivo-interpretativo ao longo do processo de pesquisa. A utilização do Complemento de Frases ocorreu em momentos diferentes para a psicóloga e para as professoras, tendo Cecília complementado as frases quando ainda estávamos na fase de estudos de caso e, individualmente, as professoras o fizeram após a dinâmica de sondagem. González Rey e Mitjáns Martínez (1989a) adaptaram este instrumento para avaliação da personalidade integrado a outros processos metodológicos.



O instrumento escrito pode facilitar a expressão dos indivíduos, possibilitando a elaboração pessoal de significações que se complementam entre si. A utilização de diferentes recursos metodológicos permite que os participantes transitem por variadas zonas de sua experiência possibilitando expressar sentidos subjetivos que se aproximem da representação do sistema complexo que é o fenômeno estudado (González Rey, 2005).

Foram realizadas, também, entrevistas individuais, concomitantes ao acompanhamento de outros processos educativos dos quais Cecília estivesse em participando, direta ou indiretamente, com as professoras. Segundo González Rey (2002), as entrevistas constituem-se em momentos de conversação dialógica. Apoiadas neste entendimento, utilizou-se entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com o objetivo de produzir informações sobre elementos constitutivos da subjetividade individual das participantes e da subjetividade social referentes aos processos relacionais entre psicóloga e docentes. Ao longo das entrevistas, também, foi utilizado o instrumento denominado Imagem representativa da qualidade da relação (Apêndice E), buscando explorar sentidos subjetivos que configurem a relação interprofissional.

Além disso, foram criados espaços sociorrelacionais com a finalidade de mobilizar a expressão de recursos subjetivos constituintes das ações e relações institucionais entre professoras e psicóloga escolar. González Rey e Mitjáns Martínez (2017b) definem espaços sociorrelacionais como aqueles cujo exercício da intencionalidade, autonomia, capacidade reflexiva e de tomada de decisões, dentre outras habilidades sociais e relacionais, pode viabilizar a emergência de sentidos subjetivos favorecedores de processos de aprendizagem e desenvolvimento subjetivo. Consideramos que a diversidade e a complexidade das relações estabelecidas nesses espaços que podem incorrer em desafios, questionamentos e tensões potencialmente promotoras de processos de autoria e reflexão sobre a própria experiência, são potencialmente reveladoras das produções subjetivas que sustentam a configuração da dimensão subjetiva da relação em estudo.

O primeiro espaço criado para mobilização de sentidos subjetivos referentes a relação entre psicóloga escolar e professores foi a dinâmica de sondagem de expectativas referentes ao trabalho da psicóloga na escola (Apêndice A), já discutida anteriormente. Após a realização dos Complementos de Frases (Apêndice B) e, paralelamente, a realização das entrevistas individuais (Apêndice C), foram iniciados encontros em grupo, dos quais participaram a pesquisadora junto com a psicóloga escolar e as professoras, para debater temas de interesse coletivo.

O primeiro encontro organizou-se entorno da discussão do processo de pesquisa, definição de nomes fictícios, particularidades de situações e casos de estudantes acompanhados pela psicóloga escolar, assim como a definição de datas e horários para os próximos encontros e dos temas a serem debatidos nestes espaços sociorrelacionais. Os temas escolhidos foram discutidos em três encontros: (i) os desafios vividos na relação entre diferentes gerações – também, discutido neste primeiro encontro; (ii) mediação de conflitos; e (iii) autoestima, frustração e inteligência emocional.

O quadro a seguir representa a trajetória teórico-metodológica percorrida pela pesquisadora para construção das informações da pesquisa.

## Quadro 02

### *Instrumentos e procedimentos metodológicos*

Dinâmicas Conversacionais											
Sondagem com a psicóloga escolar	Imersão no campo de pesquisa	CF - Cecília	ESR – sondagem com equipe escolar	ENT Cecília	CF – Débora, Júlia e Maria	ENT Maria	1º encontro – ESR participantes da pesquisa	2º encontro – ESR participantes da pesquisa	ENT Júlia	ENT Débora	3º encontro – ESR participantes da pesquisa

Fonte: autoria própria

A fim de viabilizar a construção interpretativa que represente o sistema relacional subjetivo referente ao processo interprofissional vivido entre professoras e psicóloga escolar, a partir de informações que emergiram na vivências e encontros com as participantes, foram

realizados registros dos acontecimentos e conteúdos produzidos no curso da pesquisa no diário de campo. As entrevistas individuais e os espaços sociorrelacionais com a psicóloga escolar e as professoras foram gravados, viabilizando o aprofundamento da análise interpretativa que fomentou a produção de indicadores e hipóteses sobre os processos subjetivos vivenciados pelas participantes, o que permitiu explorar inteligibilidades de sentidos subjetivos relevantes para o objetivo desta pesquisa qualitativa (González Rey, 2005).

Ao longo de todo processo e, paralelamente às outras atividades, foram realizadas análises de documentais<sup>19</sup>, e observações reflexivas participante nos variados espaços institucionais e em momentos coletivos<sup>20</sup> que se mostraram representativos, da produção subjetiva relacionada ao tema da pesquisa, dos diversos atores sociais que participam da comunidade escolar. Assim, desenvolveram-se dinâmicas conversacionais dialógicas com os vários segmentos desta comunidade, como: estudantes, gestores, coordenadores, familiares - com objetivo de identificar, também, elementos constituintes da subjetividade social da escola referentes à relação entre psicóloga escolar e professoras. Os espaços dialógicos e de interação que a pesquisadora vivenciou na imersão no contexto educacional escolhido, agregaram informações relevantes para análise e articulação dos elementos subjetivos que expressam a complexidade do desenvolvimento dessas relações institucionais construídas no espaço-tempo da escola.

### ***Cuidados éticos na condução da pesquisa***

Dada a importância dos cuidados éticos no processo de investigação científica, há que se atentar às medidas que resguardecam a identidade e o bem-estar dos indivíduos

---

<sup>19</sup> Documentos que sejam representativos da relação entre psicólogo (a) escolar e professores (as), tais como: solicitações de apoio, pareceres, encaminhamentos, registros de orientação e atendimento (ROA), relatórios de acompanhamento e intervenção educacionais, dentre outros.

<sup>20</sup> Espaços como coordenações pedagógicas coletivas, reuniões com pais ou responsáveis, eventos na escola, estudos de caso, conselhos de classe, dentre outros que aconteceram durante a imersão no campo de pesquisa.

envolvidos na pesquisa. Conforme versa Zanella (2008), torna-se imprescindível um forte compromisso por parte dos pesquisadores tanto com os participantes do estudo, como do uso dos conhecimentos produzidos em pesquisa. Desta maneira, é preciso que uma série de precauções sejam tomadas para que o participante não sofra consequências negativas devido ao seu envolvimento no estudo, evitando seu desconforto no que tange aos aspectos biopsicossociais.

Assim, a fim de assegurar às participantes que os cuidados éticos em pesquisa foram respeitados, o processo de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UNB), sob o CAEE 18266619.9.0000.5540, parecer nº 3.688.552, tendo sido avaliados aspectos metodológicos e a viabilidade de execução do estudo. Cabe ressaltar a garantia de anonimato das participantes da pesquisa, o que foi possível através da obtenção do consentimento livre e esclarecido (TCLE) tanto para a psicóloga escolar quanto para as professoras participantes da pesquisa (apêndice A), termo que garantiu às educadoras a voluntariedade de participação e as informou sobre os objetivos de pesquisa e o uso que se pretende com as informações produzidas. Nos termos constaram, também, declaração de consentimento quanto ao uso de registros e áudio para fins de pesquisa.

Além disso, foram seguidas as recomendações previstas nas seguintes normativas: Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196, de 1996, Resolução do CNS nº 466, de 2012, e Resolução CNS nº 510, de 2016. Assim como recomendações do Código de Ética Profissional do Psicólogo do Conselho Federal de Psicologia (Resolução nº 10/2005 - CFP), o qual estabelece sigilo quanto às informações confidenciais obtidas por meio da pesquisa, protegendo os participantes de eventuais riscos à sua integridade, evitando ao máximo sua exposição a danos provenientes do estudo científico.

Esta pesquisa não apresentou riscos físicos, emocionais ou patrimoniais para os seus participantes. Espera-se, como benefícios desta investigação científica, a produção de novas inteligibilidades sobre os processos e formações subjetivos que constituem a relação entre psicólogos escolares e professores e como estes se expressam nas ações e relações do cotidiano da escola. Pretende-se, também, a produção de conhecimento como estratégia que possibilite desenvolvimento interprofissional mútuo por meio de experiências cooperativas no dia-a-dia de trabalho na escola. As participantes não receberam quaisquer benefícios de caráter financeiro por parte das responsáveis pela pesquisa.

### **Processo Construtivo-interpretativo**

Fundamentada na triangulação entre epistemologia, teoria e metodologia que oferece consistência científica aos trabalhos acadêmicos, essa pesquisa foi produzida sob o tripé da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, compreendida como uma unidade que acompanha o pesquisador ao longo de toda trajetória investigativa concebendo o conhecimento como produção inerentemente humana. O processo construtivo-interpretativo de manejo das informações, entendido como uma ação teórica e dialógica, foi realizado desde o início da imersão no campo de pesquisa na busca de superar a dicotomia que separa os momentos teóricos da coleta de dados, próprios do modelo empírico-instrumental, que pressupõe a neutralidade do pesquisador (González Rey, 2013, 2019; Mitjáns Martínez, 2019).

As vivências na escola, estudadas como curso vivo de singularidades em contexto, suscitaram uma elaboração dinâmica das informações, com articulações flexíveis que iam sendo dialeticamente reorganizadas a cada nova possibilidade de inteligibilidade concatenada no contexto de pesquisa, acerca daquilo que nos propomos estudar (González Rey, 2002; Rossato, 2009; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). Assim, a tessitura dos sentidos e

significados que foram evidenciando-se ao longo da pesquisa é “análoga à confecção de um artesanato inédito” (Silva, 2020, p. 76), na qual as interpretações do pesquisador representam a síntese do modelo teórico em desenvolvimento, norteado pelo objetivo da pesquisa.

Nesta concepção de pesquisa, entendemos que a ciência se expressa em sistemas conceituais edificados para dar inteligibilidade aos fenômenos com os quais os cientistas se deparam. González Rey (2003, 2005, 2013, 2019), González Rey & Mitjáns Martínez (2017) e Mitjáns Martínez (2019) afirmam que a inovação do saber oriundo do processo construtivo-interpretativo é definida pela congruência e capacidade do próprio modelo de produzir novos significados, ao longo do trabalho de campo, para explicar a realidade estudada. Portanto, o modelo teórico não é um postulado *a priori*, representa a integração dos indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador para gerar um saber, condizente com a proposta teórica da subjetividade, sobre o tema investigado (Mitjáns Martínez, 2019).

A partir da compreensão deste trabalho como uma produção teórica que assume o caráter construtivo-interpretativo do saber, a pesquisadora e sua criatividade tornam-se os elementos centrais deste processo. Tal centralidade justifica-se pelo entendimento de que as conjecturas construídas nascem do processo reflexivo do pesquisador a luz do sistema teórico, o que norteia a seleção das informações valiosas para a dimensão subjetiva estudada. González Rey e Mitjáns Martínez (2017c) enfatizam que deve ser levado em consideração o papel ativo do pesquisador na produção da informação, uma vez que os sentidos subjetivos que são relevantes para o problema estudado não aparecem diretamente nas respostas ou falas dos participantes. Desta maneira, diante de ocasiões contraditórias nas quais emergem significados que se desdobraram em novos significados e ideias, propomo-nos a construir e, quando necessário, desconstruir e formular novas interpretações dentro de um conjunto infinito de expressões vivas.

Portanto, nesta perspectiva teórico-empírica de pesquisa, o valor da informação não está circunscrito em si mesmo, mas decorre da construção de indicadores sobre um sistema subjetivo, no qual se inter-relacionam: os participantes, os espaços sociorelacionais dos quais participam e/ou instituições estudadas e as interpretações do pesquisador. Logo o entrelaçamento das informações acontece de forma complexa, dinâmica e histórica. É sob o prisma da complexidade que consideramos a relevância do conceito de indicador no processo construtivo-interpretativo das informações, uma vez que demarca elementos ou conjunto de elementos produzidos indiretamente por meio de um processo em que pesquisador e participantes atuam ativa e dialogicamente.

Os indicadores, segundo González Rey (2002, 2005, 2019), devem ser considerados atos teóricos uma vez que se constituem por significados criados pelo pesquisador, como desígnio de atender aos objetivos de pesquisa, na articulação entre: as múltiplas facetas qualitativas da expressão dos participantes, a teoria norteadora das construções e as ideias do pesquisador.

“O indicador não é uma definição isolada” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 110), é uma produção do pesquisador passível de legitimação diante da emergência de novos indicadores que, ao serem articulados, possam trazer à tona um caminho hipotético que desvele de forma distinta um modelo teórico explicativo para o problema de pesquisa. Todo o curso de investigação traduz-se em um processo de construção de informações que só adquirem sentido no contexto ampliado e sistêmico que aparecem.

Tomando como objetivo a compreensão da dimensão subjetiva da relação entre psicóloga e professoras no cotidiano escolar, assumimos que os conceitos norteadores da Teoria da Subjetividade, aqui utilizados, não representam generalizações *a priori*. Nesta proposta científica, as hipóteses construídas pela articulação entre indicadores e ideias do pesquisador não refletem construções que devam ser comprovadas, observado que a forma

como as relações humanas estão subjetivamente configuradas é sempre singular, situada histórica e culturalmente, e não está associada a conteúdos universais que possam ser indiscriminadamente testados, replicados ou padronizados para toda e qualquer realidade relacional. Destaca-se, ainda, que o caráter vivo e dinâmico do processo construtivo-interpretativo, permeado por imprevistos e contradições, possibilita ao pesquisador agir e se posicionar ativamente frente às diversas informações que recebe, capta, infere e interpreta no decorrer do processo de construção da informação (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b; González Rey, 2019; Mitjáns Martínez, 2019; Rossato, 2019).

Assim, as hipóteses são como trilhas construídas pelo pesquisador para não ficar perdido no emaranhado de informações geradas durante toda trajetória investigativa. Além disso, engendram possibilidades de entendimento sobre as questões que orientaram a pesquisa, levando o modelo teórico a ganhar capacidade explicativa, o que abre novas zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado. Para González Rey e Mitjáns Martínez (2017c), na proposta construtivo-interpretativa

“a coerência das hipóteses desenvolvidas no curso da pesquisa, com os indicadores que as acompanham e as construções teóricas do pesquisador que as integra e as transcende, é o aspecto central da legitimidade do conhecimento produzido por essa via, o que representa um critério de rigor que combina consistência e criatividade no aporte teórico a um campo do saber” (p. 112).

Diante do exposto, a proposta desta pesquisa expressa a união entre a Epistemologia Qualitativa e a subjetividade, o que faz com que a teoria produzida tenha um caráter epistemológico explícito, de tal forma que a epistemologia esteja imbuída na construção teórica (González Rey, 2019). Assim, sob o pilar do comprometimento epistemológico e teórico com a subjetividade humana respaldada por esta perspectiva teórico-empírica, a pesquisadora assumiu caráter ativo na produção do conhecimento, dada a natureza dinâmica e



dialógica do processo construtivo-interpretativo, que exigiu da mesma constantes elaborações e ressignificações teóricas acerca do material organizado, a partir da experiência contextualizada em uma realidade educativa singular.

No processo de construção interpretativa da pesquisa radicaram-se dois eixos. O primeiro tece um diálogo sobre os processos coletivos e institucionais produtores da subjetividade social constituinte da relação entre psicóloga escolar e professoras. O segundo, em uma análise integrativa do primeiro eixo, discute como a relação está subjetivamente configurada, para a psicóloga escolar e para as professoras, assim como ela é expressa no cotidiano escolar.

Reitera-se que as discussões realizadas representam um caminho de inteligibilidade sobre como se configura e se expressa a dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras no cotidiano escolar. Para tanto, foram produzidos indicadores por meio da construção reflexiva subsidiada pelas dinâmicas conversacionais, complemento de frases, entrevistas, observações participantes, criação de espaços sociorelacionais e conversas informais que aconteceram durante a imersão no campo de pesquisa. Os processos reflexivos e interpretativos possibilitaram a construção de hipóteses em diálogo com a revisão de literatura e com a base teórica desta pesquisa.

Por fim, enfatiza-se que este processo de construção teórica não se esgota em si mesmo, tendo em vista que o paradigma epistemológico adotado compreende a ciência como sistemas abertos e o conhecimento como uma produção inacabada, em constante revisão e inovação, ao considerarmos que as zonas de inteligibilidade geradas poderão servir de base para produção de novos conhecimentos.

## **Eixo 01 – Processos dinâmicos entre o coletivo e o individual: ações e relações institucionais produtoras da subjetividade social constituinte da relação entre psicóloga escolar e professoras**

Para produzir reflexões sobre a dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras, assumimos a existência da unidade entre social e individual nos processos de produção subjetiva, a partir da representação teórico-ontológica que concebe a relação entre indivíduo e sociedade como um sistema configuracional dinâmico, complexo, interdependente e recursivo (Souza & Torres, 2019).

Compreendida como um sistema configuracional, a subjetividade social participa da constituição de sentidos que são fios condutores das ações humanas e se afasta da representação de um supra sistema regulador de comportamentos, com estrutura estática em que se definem e se organizam todos os seus processos. Este é um conceito que busca romper com o determinismo linear entre a condição social material e a produção de subjetividade. Diante disso, não pode ser considerada uma entidade portadora de características universais que aparecem nas formas objetivas e reguladoras das ações e relações sociais. A subjetividade social representa um sistema complexo que expressa a síntese do modo como os diferentes espaços de uma sociedade concreta e os indivíduos que a constituem estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Dessa maneira, a subjetividade social gerada nas múltiplas dinâmicas interativas, relacionais e culturais vivenciadas pela comunidade escolar e expressas no espaço-tempo da escola aparece como elemento fundamental para compreensão dos processos que configuram subjetivamente as ações e relações institucionais entre psicóloga escolar e professoras.

Faz-se necessário destacar que os processos de produção subjetiva individual e coletivos articulam-se em nível simbólico-emocional produzindo sentidos subjetivos

relacionados ao conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, que se articulam no funcionamento social. Dessa maneira, as produções subjetivas individuais são recursos importantes para o estudo da subjetividade social, “uma vez que cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Isso implica compreender que mesmo compartilhando espaços sociais comuns, como é o caso da escola para as participantes da nossa pesquisa, cada pessoa gera sentidos e configurações subjetivas diferenciadas que emergem no processo de subjetivação de sua experiência (Souza & Torres, 2019). Realidade que subjaz uma história única para cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, constitui-se em suas relações pessoais e é constituída por elas. Assim, a importância de considerar a subjetividade individual justifica-se na constatação de que esta pode ser percebida nos múltiplos processos vivenciados no contexto escolar. Processos, estes, geradores de uma complexa trama de sentidos subjetivos em cada indivíduo e que, mesmo em sua diversidade, expressam a subjetividade social dominante.

A subjetividade social dominante, no caso desta pesquisa institucionalizada no espaço-tempo da escola, provoca-nos a refletir sobre a forma pela qual as múltiplas configurações de sítios sociais de ordens diferentes convergem e se expressam em cada contexto social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços. Demarca-se, assim, que também “são processos da subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade e todas as formas de institucionalização” (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017c, p. 88).

No espaço da escola, onde os atores da comunidade escolar vivenciam e protagonizam experiências educativas diversas constituem-se teias de sentidos que se produzem individual e coletivamente formando um sistema integral de configurações subjetivas sociais que caracteriza os diferentes processos do funcionamento social da escola. Dentro do contexto institucional, a subjetividade social não se organiza somente pela integração das multidimensões que a constituem, mas por configurações subjetivas que representam a integração indissociável entre o individual e o social, em processos que ocorrem simultaneamente em ambos os níveis, formando qualidades distintas nas configurações subjetivas sociais.

Compreender como a condição de ser professora e de ser psicóloga escolar está subjetivamente configurada na subjetividade social da escola pressupõe percorrer um processo construtivo-interpretativo das múltiplas configurações de sentidos produzidas no contexto da escola, em diferentes ordens e por diversos atores desta instituição, em sua expressão no espaço social educacional concreto. Por representar uma complexa teia de configurações subjetivas sociais é preciso ter cuidado para não incorrer no erro de caracterizar a subjetividade social apenas por meio de comportamentos observados e da linguagem explícita dos participantes da pesquisa (González Rey & Martínez, 2017c).

Ressalta-se, ainda, que para realizar o processo construtivo-interpretativo a que nos propomos, é fundamental o entendimento de que as configurações subjetivas representam grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos e no funcionamento social da instituição no curso de uma experiência (González Rey & Martínez, 2017). É uma categoria que trata de um sistema complexo, dinâmico e dialógico de processos organizativos da subjetividade que têm uma natureza processual, não sendo apenas uma soma de sentidos subjetivos, mas sobretudo um sistema organizador e gerador de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si.

Diante disso, para que a nossa pesquisa contemplasse em profundidade a complexidade dos processos relacionais, produzimos este eixo construtivo-interpretativo a partir do pressuposto de que “a subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, 85). Este eixo representa, então, uma proposta construída com base em indicadores e hipóteses que evidenciaram inteligibilidades sobre a subjetividade social dominante associada às dinâmicas relacionais entre psicóloga escolar e professoras. Ou seja, aquelas que se configuram com mais consistência e estabilidade no cotidiano da escola, sem pretender um conhecimento exaustivo ou preciso sobre as produções sociais referentes à dimensão subjetiva estudada.

### ***Professoras: a recursividade da vivência subjetiva expandida***

A imersão da pesquisadora no contexto da escola aconteceu quando estavam sendo iniciados os estudos de casos para estratégia de matrícula e, naquele momento, foi possível perceber que nas reuniões eram realizados questionamentos, para as professoras, sobre o desenvolvimento escolar do estudante com fins de preenchimento dos relatórios que são exigidos pela SEEDF para concessão de direitos <sup>21</sup> a estes estudantes (DC). Espaços como este tornam-se reveladores de uma produção subjetiva das concepções da equipe escolar sobre os processos facilitadores do desenvolvimento do aluno e dos papéis e responsabilidades de cada membro daquela equipe no processo educativo.

O estudo de caso, na epistemologia qualitativa, representa um recurso privilegiado para o estudo da subjetividade, por favorecer o processo construtivo-interpretativo da constituição subjetiva de histórias individuais e da forma singular como subjetivam a

---

<sup>21</sup> Os direitos passíveis de apreciação pelos estudos de caso são as reduções de turmas, atendimentos educacionais especializados (AEE), acompanhamento individualizado de monitor ou educador social, adequações curriculares, produção de materiais, apoios de tecnologias assistivas, acompanhamento de professor intérprete, dentre outros (Portaria nº 407, 2019).

realidade em que vivem. Conforme González Rey (2005), por meio do estudo de caso expressa-se a tensão permanente entre o individual e o social, sendo um momento essencial para a produção do conhecimento sobre esses níveis de subjetividade. Dessa forma, entendemos que a utilização do estudo de caso como ferramenta institucional dentro das dinâmicas de trabalho da SEEDF pode ser uma possibilidade de refletir sobre as trajetórias subjetivas vivenciadas nos processos de escolarização para subsidiar novas propostas de trabalho pedagógico e de intervenções educacionais que potencializem o desenvolvimento escolar desse estudante.

Contudo, a escassez de acolhimento e orientação do docente, de discussões sobre os complexos processos que constituem o desenvolvimento do estudante, assim como, sobre os apoios e intervenções que poderiam ser oferecidos revelavam, ser esta, uma ação voltada para o cumprimento de um trâmite legal sem a implicação coletiva para construção de soluções colaborativas entre os participantes. Essa prática conferia à reunião, mencionada anteriormente, muito mais o caráter descritivo e regimental do que de um momento colegiado com objetivo de favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (DC).

As dinâmicas vivenciadas nestes momentos indicavam uma produção de sentidos subjetivos que nutriam a compreensão de que o desenvolvimento estudantil ocorreria de forma padronizada, com as aprendizagens acontecendo de forma homogênea entre todos e seria decorrente de um processo pedagógico unilateral de responsabilidade do professor. Tais constatações convergem com as críticas de Freire (2011) e Tunes e Bartholo (2009) sobre a permanência histórica de uma educação depositária cuja aprendizagem se organiza no acúmulo de informações e o ensino anula o potencial criativo dos estudantes.

A relevância protocolar que se dava aos momentos de estudo de caso revela que a produção subjetiva dos profissionais estava orientada pela operação de causa-efeito presente nas suas expectativas sobre a concessão de direitos resultantes da produção de documentos

embasadas nestes encontros. Diante dessa perspectiva, dada a recorrência da condução semelhante entre os estudos de caso, percebia-se uma subutilização dos espaços de apoio ao docente, o que inviabilizava a construção de estratégias coletivas que possibilitassem a efetiva participação da equipe escolar no desenvolvimento do estudante.

Nota-se a ideia de que as aprendizagens formais do estudante e o seu desenvolvimento escolar, dentro da perspectiva da integralidade, aconteceriam apenas se as professoras realizassem, individualmente, com excelência e autonomia, a sua função de ensinar e cuidar. Possibilitando-nos construir, como indicador da subjetividade social da escola, o entendimento da **manutenção do pragmatismo burocrático nas dinâmicas funcionais da escola como obstáculo para o exercício da co-responsabilização da equipe escolar pelo desenvolvimento integral dos estudantes.**

Então, diante da participação em reuniões consecutivas, em todas as visitas iniciais que a pesquisadora fez a escola, introduziu-se naquele espaço uma série de problematizações que ajudassem a pesquisadora a compreender outros sentidos subjetivos constitutivos da subjetividade social da escola sobre a condição de ser professora e ser psicóloga escolar. Pretendia-se, também, que, a partir da provocação da equipe escolar com a finalidade de utilização mais eficiente daquele espaço, fosse possível apreender as concepções que estavam construídas acerca da forma como os processos institucionalizados pela SEEDF associavam-se as representações sobre os papéis desempenhados pelas professoras e psicóloga escolar naquele espaço educativo.

Participando desse espaço, a pesquisadora começou, então, a fazer questionamentos, sobre cada estudo de caso realizado, com objetivo reflexivo voltado para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas relacionais favorecedoras, ou não, de desenvolvimento do aluno referente ao caso em pauta. Na mesma medida em que se almejava construir com a equipe escolar, que participava da discussão desses casos, novos entendimentos que

ampliassem as possibilidades de atuação voltadas para o atendimento das necessidades desenvolvimentais desse estudante.

Após algumas reuniões, nas quais houve a participação ativa da pesquisadora nos estudos de caso, ocorreu que, em um momento de conversa informal com Cecília, a psicóloga escolar, espontaneamente, acompanhou a pesquisadora até o portão de saída e levantou questionamentos sobre as impressões da pesquisadora em relação aos posicionamentos dos professores diante das dificuldades de escolarização dos alunos. Frente a ponderação da pesquisadora de que notava a dificuldade dos professores em relação aos processos de inclusão escolar e às estratégias de enfrentamento criadas para atender as demandas de aprendizagem dos estudantes, a psicóloga apresentou a seguinte reflexão, referindo-se às problematizações feitas pela pesquisadora nos espaços de estudo de caso: “a gente nem faz esse tipo de ponderação para o professor porque a gente sabe que não muda, não adianta. Não nos desgastamos mais. Deixamos para fazer individualmente para aqueles que sabemos que vão acolher, refletir e fazer uso das nossas orientações” (DC).

A fala da psicóloga não representava apenas uma percepção dela em relação às dinâmicas de ensino-aprendizagem, o que foi possível confirmar em momentos posteriores, quando Cecília passou a ficar após as reuniões para conversar com a pesquisadora e os demais membros da equipe escolar (diretora ou vice-diretora, coordenadora, orientadora educacional e pedagoga), com a exceção das professoras, sobre os casos levados para estudo.

Nestes momentos, além de pensarmos coletivamente o caso, era enfatizada a postura da professora em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, na maioria das vezes, as dificuldades no desenvolvimento do estudante, assim como os avanços apresentados, eram associadas aos processos pedagógicos e metodológicos de ensino adotados pela professora regente. Além disso, as gestoras da unidade escolar e a pedagoga demonstravam constrangimento diante da pesquisadora, ao referirem preocupação com as impressões que a



pesquisadora poderia estar tendo das professoras da escola e do trabalho que elas estavam realizando com sua equipe docente (DC).

Os processos vivenciados em função dos estudos de caso deram visibilidade ao indicador de mais uma expressão dominante na subjetividade social que se identifica na **responsabilização total da docente pelo desenvolvimento dos estudantes**. Este indicador, também, pode ser percebido na expressão das professoras participantes da pesquisa. Maria afirma: “atualmente *eu me desdobro para alcançar meus objetivos*”; “esperam *que eu atenda as expectativas*”; “lamento *não conseguir fazer mais*” (CF). A professora Júlia sinaliza o mal-estar quando não alcança em plenitude as expectativas em relação ao seu trabalho, afirmando que “sente muito *por não fazer mais*”; que “seu grande desafio *é ensinar bem*”; e que “a sensação de dever cumprido *é o aluno aprendendo*” (CF). Débora demonstra preocupação e empenho com os processos de ensino-aprendizagem de todos os estudantes: “o que eu mais quero *é que todos os alunos aprendam o que eu ensino*”; “farei o possível para *alcançar todos os objetivos com a minha turma*”; e “sensação de dever cumprido *é quando eu vejo que os meus alunos estão progredindo*”. A percepção da responsabilidade integral da professora nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, também, é evidenciada por Cecília quando aponta que “o professor *é o propulsor de desenvolvimento*” (CF).

Essas representações contrariam a perspectiva de aprendizagem defendida pela Teoria da Subjetividade que a conceitua como um processo subjetivo e relacional em oposição à visão tradicional cujo papel do professor se restringe a “passar o conteúdo”, seguindo um programa curricular de forma rígida e restritiva para garantir o sucesso do aluno (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Campolina, 2019; Oliveira & González Rey, 2019; Madeira-Coelho, Vaz & Kaiser, 2019; Tacca, 2019; Vaz & Coelho, 2019). Dentro dessa proposta tradicional, o estudante é retirado de sua condição de “condutor de sua aprendizagem de maneira ativa e propositiva” (Mitjans Martínez, Gonzalez Rey & Puentes,

2019, p.13) e se torna um receptor passivo de um conhecimento oriundo da atividade de ensinar do professor.

Percebe-se que, no contexto da escola, em contraposição às discussões fundamentadas pela Teoria da Subjetividade, o professor ocupa o lugar central nos processos de ensino-aprendizagem recaindo sobre ele a parcela, quase absoluta, de responsabilidade sobre os desenvolvimentos e aprendizagens dos estudantes. Esta produção subjetiva expressou-se, ainda, no espaço sociorelacional de interlocução coletiva para criação do cenário de pesquisa, mobilizado com objetivo de sensibilizar o grupo de professores para adesão de participantes à pesquisa em questão. Diante da equipe escolar, no espaço da coordenação coletiva, professores indicaram necessidade de apoio da psicóloga escolar para *“orientação do professor em relação ao desenvolvimento do estudante”* e *“ajudar a tirar as nossas dúvidas, quanto ao nosso trabalho com o aluno”* (ESR).

A demanda dos professores, apresenta-se, em grande parte do tempo, sob a expectativa da cura milagreira que a psicóloga pode oferecer para tratar processos de ensino-aprendizagem que não estejam cumprindo as metas educativas. Os professores anseiam por esse apoio, porque acreditam que a atuação deles transforma vidas, o que pode ser denotado da expressão de Júlia quando reflete sobre os estudantes de sua turma: *“eles precisam de mim”* (ENT).

Desde os contatos iniciais, ao analisar a condição de ser professora na subjetividade social da Escola Marilda Mauro Correa, percebemos que tanto o sucesso como o fracasso escolar dos estudantes eram enfaticamente relacionados à atuação pedagógica das professoras. Professoras heroínas de uma educação escolar salvadora da pátria, era a expectativa que se configurava com mais nitidez nas ações e relações institucionais daquela escola. A educação salvadora da pátria estava bem marcada no discurso das participantes, como foi possível evidenciar nos complementos de frase *“a educação é a base para todas as*

*outras coisas*” (CF Maria), “a educação é a semente para o futuro” (CF Cecília) e a “a educação como o caminho para construção de um país desenvolvido” (CF Débora). Assim como a reponsabilidade da professora de gerir os processos de desenvolvimento que possibilitam essa educação escolar que salva: “saber que tem pessoas que dependem da minha atuação, eu não posso falhar” (DC Maria), “não posso abandonar um aluno com dificuldades” (CF, Débora).

Essas construções evidenciam a produção de sentidos subjetivos que nutrem uma representação docente articulada com a perspectiva da ‘Educação salvadora da pátria’. A esse respeito, corrobora Tardif (2002) quando ele diz estar presente no senso comum o poder de transformação social que se atribui ao professor ao considerá-lo uma entidade vocacionada com atitudes heróicas, a despeito das condições reais de trabalho e de toda a complexidade que constitui os processos de ensino-aprendizagem.

**A professora percebida como heroína de uma educação salvadora da pátria** imprime uma sobrecarga excessiva às atribuições docentes, que se expressam em tantos momentos de cansaço e desesperança em relação ao próprio trabalho ou recaem em quadros de adoecimento mental recorrentes e comuns na realidade educacional. Percebe-se que, quando o professor não consegue ser multitarefas, o sentimento de culpa aparece, como expresso por Júlia, ao demonstrar frustração por não conseguir executar várias tarefas ao mesmo tempo “o que me incomoda é que eu sei que tem gente que consegue dispensar atenção para mais de um tipo de coisa, se eu estou em sala de aula e estiver no caderno anotando alguma coisa, eu não vou conseguir ouvir o que está acontecendo em volta” (ENT).

Acreditamos em uma educação emancipadora e transformadora de realidades individuais e sociais como apontada por Paulo Freire (2011), mas delegar à educação escolar e aos professores a maior parcela e, às vezes, a exclusiva responsabilidade por mudar os

rumos de uma nação, acarreta uma sobrecarga ao trabalho que já é atravessado por inúmeras responsabilidades sociais que estão além da função de educação voltada para construção de conceitos científicos.

É sabido que para transformar uma sociedade faz-se necessária a articulação de diversos setores e saberes, mas, muitas vezes, isso não está claro no imaginário social e nem para os próprios servidores da educação nas formas de compreender os processos educativos. Essa sobrecarga integrada à crença da educação formal como único equipamento social capaz de transformar e melhorar as condições de vida da população torna o exercício da profissão de professor uma atribuição extremamente árdua e exaustiva, quase impossível de ser realizada com proficiência.

Dessa maneira, ao tecer relações entre os indicadores de (I) manutenção do pragmatismo burocrático nas dinâmicas funcionais da escola como obstáculo para o exercício da co-responsabilização da equipe escolar pelo desenvolvimento integral dos estudantes, (II) responsabilização total da docente pelo desenvolvimento dos estudantes e (III) a professora percebida como heroína de uma educação salvadora da pátria **hipotetizamos que o reconhecimento do exercício da docência na perspectiva do maternalismo onipotente** configura-se na subjetividade social da escola como expressão da condição do que é ser professora, representando os altos níveis de cobrança e expectativa institucional, muitas vezes incompatíveis com as possibilidades de trabalho das educadoras. Uma docência maternalista, no sentido de agregar funções que extrapolam o campo do desenvolvimento pedagógico, e impõe desafios da ordem do desenvolvimento integral que se constituem de dimensões sociais, afetivas, cognitivas, culturais e, por vezes, biológicas que representam metas, às vezes, inatingíveis para o professor. A atividade docente apresenta-se como uma prática exigente tanto para o professor quanto para o estudante.

Seguindo nas dinâmicas de construção interpretativa, observou-se, também, que a **atuação das docentes se orienta por valores religiosos e pela moral individual**, concorrentes com os elementos teórico-metodológicos da profissão. As demandas sociais e afetivas, integradas aos pleitos pedagógicos, são atendidas com base em arraigados valores religiosos e morais, individuais e coletivos, dos membros da equipe escolar.

Ao longo do processo de pesquisa, foram observadas dinâmicas que costumam fazer parte das atividades institucionalizadas, em unidades de ensino que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental, como a reunião de professores e alunos no pátio escolar para cantarem músicas, fazerem orações, apresentarem pequenas dinâmicas teatrais nos horários de entrada e saída escolar, assim como nas festividades (DC). Conforme afirma Vasconcelos (2019), a presença da música é de grande valor e importância cultural na vida das pessoas, demarcando, ainda, que “... em todas as culturas ela vem acompanhando a evolução da história e do ser humano. É um meio de produção artística, que possibilita a interação com o mundo” (Vasconcelos, 2019, p.13).

Reconhecemos que as expressões artísticas com base em crenças religiosas e espiritualistas, ainda, constituem o prisma cultural do desenvolvimento humano. Entretanto, cabe ressaltar que nos momentos de observação reflexiva ficou evidenciada a preferência por músicas e rituais ligados às religiões cristãs. Por ser o universo da escola um lugar de expressão de pluralidades e diversidades, a escolha por manifestações cristãs mostra-se delimitante no sentido de privilegiar o convívio das crianças com modalidades artísticas restritas, e dessa maneira excludentes de outras crenças e costumes culturais.

Eleger um estilo musical e artístico, seria, ao olhar de Freire (1996), e no mesmo sentido também confirmam Cecchetti et al (2013), tornar como verdadeira uma única forma de ver e conviver no mundo, numa perspectiva impositiva, ainda que velada, mas representativa do fechamento de inúmeras outras possibilidades de perceber e vivenciar a

realidade, a partir de outros olhares, ângulos e horizontes, privando as crianças de outras formas de concretizar a existência humana.

Compreender a escolarização como um processo de desenvolvimento integral do estudante agrega às atividades professorais o compromisso com a educação total do estudante. Percebemos que, sob este espectro, os professores buscaram, inúmeras vezes, em valores individuais e religiosos, os critérios normativos para regular o comportamento, as expressões verbais e atitudinais dos estudantes. No espaço da sala de aula, a educação voltada para integralidade do estudante mostrou-se atravessada por uma ação evangelizadora na qual as condutas e falas dos estudantes eram geridas em função de princípios morais e religiosos dos docentes (DC).

A psicóloga e uma das professoras, Júlia, relataram momentos em que familiares buscaram a escola para se queixarem de repreensões sofridas por estudantes sob pretexto de má conduta identificada com base em critérios da moral cristã. Estes responsáveis exigiam o cumprimento do princípio de laicidade do Estado e que, sob a hipótese de utilização de valores cristãos no espaço escolar, destacavam a necessidade de que todas as expressões religiosas fossem contempladas. Segundo Cecília, a direção debateu o tema em coordenação coletiva com a equipe escolar e foi possível observar um processo de resistência coletiva a um possível impedimento na utilização de valores morais cristãos, diante do qual foram apresentadas argumentações de negociações com os responsáveis que, em sua maioria, autorizariam esse tipo de abordagem com os alunos das turmas (ENT). Mesmo tendo sido suscitado o debate sobre laicidade, observamos a fragilidade do discurso da gestão, assim como da promoção de ações para mudança da situação, observada a institucionalização escolar de ferramentas religiosas em vários momentos coletivos.

Júlia, por exemplo, demonstrou sentimentos de mal-estar e constrangimento ao se deparar com a necessidade de questionar colegas de seu grupo de coordenação, sobre escolha

de músicas religiosas para apresentação em festas com a participação das famílias. A professora percebe a inadequação legal desta atitude das colegas, contudo se sente individualmente limitada para se contrapor, visto que percebe este imperativo moral nas reuniões colegiadas, e em tantos outros espaços em que essa questão está no centro das condutas (ENT). A psicóloga escolar interpreta que na concepção dos professores “passar valores é falar de Deus” (ENT). Diante do exposto, percebemos que **a moral religiosa se expressa como elemento constitutivo da ação docente, operando fortes resistências às mudanças nos rígidos padrões e práticas tradicionais educativas.**

É possível perceber o atravessamento das crenças religiosas em várias produções de sentidos dentro do espaço escolar, como no caso de Maria que reafirmou, em suas análises e reflexões ao longo de todo o processo de pesquisa, que a atividade professoral deve ser cumprida com diligência. No contexto da escola, observamos que a manifestação aberta e frequente de sua fé, retornava para Maria na forma de respeito e apreço dos demais atores da comunidade escolar, além de criar um espaço de fala privilegiado para as suas colocações que pareciam ser sempre interpretadas sob o prisma da boa intenção cristã. Espaço esse não garantido para aqueles que não deliberavam sobre religião tão abertamente (DC). Débora, também, expressa a compreensão da docência sob o prisma do sagrado ao refletir sobre o lugar que a profissão ocupa em sua vida “não me vejo em outra profissão ... eu só me vejo professora, para mim essa é minha missão nessa passagem pela terra” (ENT).

Percebe-se que as solicitações de apoio, formalizadas pelos professores, para intervenção em casos específicos de estudantes com dificuldades no processo de escolarização, geralmente, apresentam-se imbuídas do julgamento moral da família: “sinto-me impotente *quando o problema do estudante é familiar*” (CF, Débora), “se eu pudesse *mudaria a realidade de algumas famílias*” (CF, Maria) e “a psicóloga poderia ajudar na escola orientando as famílias como lidar e agir em determinadas situações” (ESR) .

A esse respeito, Matos (2019) também constatou em seu trabalho que a escola continua buscando na família fatos e processos que justifiquem as dificuldades de escolarização dos estudantes. Acrescenta, ainda, que argumentos como pobreza, abandono, violência, falta de preparo do professor, serviços públicos que não funcionam, entre outros, são comumente difundidos e aceitos como verdade pela comunidade escolar e, também, pela sociedade de forma geral.

Na unidade escolar, onde se realizou a produção de informações para esta pesquisa, foram frequentes e predominantes as queixas que apresentavam questionamentos sobre as formas de organização familiar associando-os aos problemas de escolarização vivenciados pelos estudantes e, por vezes, culpabilizando as famílias pelas dificuldades dos alunos tanto em seu desenvolvimento individual como nos processos de escolarização (DC). A recorrência com que estes conteúdos se manifestam no contexto escolar, sinaliza o desejo de que a escola corrija, inclusive, as dinâmicas de relacionamento familiar fundamentados em pressupostos idealizados pela moral cristã para se pensar essa entidade social.

Mediante os desafios do cotidiano, observa-se a concomitância da busca de apoio, das professoras, nos suportes oferecidos pelo sistema educacional e na fé cristã como caminhos resolutivos para os problemas que se manifestam na realidade escolar “a gente sempre pede ajuda a Deus” (ENT, Débora); “Secretamente *eu oro*”, “Meu suporte *o Jesus que habita em mim*” (CF, Maria). Foi possível perceber, ainda, que em momentos de autoavaliação Maria buscou em versículos da bíblia os critérios para analisar a própria conduta profissional “não nos cansemos de fazer o bem, pois em tempo oportuno ceifaremos se não desanimarmos” (ENT), demonstrando entender que se não faz o bem segundo os princípios cristãos estaria errando em seus processos interpessoais.

Assim, a implicação dos princípios morais balizados pela fé cristã podem ser observados em uma ampla gama de experiências vividas nos espaços educativos,



representando a força dessa dimensão cultural na produção da subjetividade social da escola. Percebe-se que as crenças religiosas se articulavam com a emocionalidade tornando-se fio condutor no processo recursivo gerador das ações e relações escolares. Dessa forma, destacamos que **o entendimento da docência como uma missão divina**, também, emerge como um indicador de como a condição de ser professora configura-se na subjetividade social da escola.

Conforme Neubern (2010), embora a religião possua práticas e relações sociais em uma comunidade ou instituição que comungam um sistema de crenças não se pode deixar de lembrar que pertence a uma experiência subjetiva com o sagrado. Olhar para a dimensão subjetiva desse fenômeno cultural auxilia na compreensão do modo como a pessoa vivencia suas experiências em termos simbólicos e emocionais e como ela perpassa os processos de a subjetivação de eventos sociais, históricos, culturais e institucionais.

Foi possível apreender que a rigidez da moral religiosa dificultava a abertura dos profissionais da educação para compreender e acolher as diversidades de desenvolvimentos em suas singularidades humanas. Diante dessa conjuntura, a proposta de atuação laica do Estado é vista, muitas vezes, como uma proposta que desmoraliza as instituições que se voltam para o trabalho de preparar o futuro da nação, como as instituições educativas. Estas perderiam as referências de bom e mal ao abandonarem os preceitos divinos condutores da existência humana na terra.

Evidencia-se, dessa maneira, que a interação entre os indicadores (I) atuação dos docentes orientada por valores religiosos e pela moral individual, (II) a moral religiosa como elemento constitutivo da ação docente, operando fortes resistências às mudanças nos rígidos padrões e práticas tradicionais educativas e (III) o entendimento da docência como missão divina, possibilita-nos gerar a **hipótese** de que a condição de ser professora está constituída

na subjetividade social da escola como **tutoria moral e religiosa da conduta dos estudantes e de suas famílias, bem como das ações e relações pedagógicas.**

Faz-se importante ressaltar que as dimensões subjetivas que configuram o exercício da atividade profissional da professora têm impacto significativo na realização da atividade fim da escola: a educação do estudante na perspectiva integral. Na compreensão da comunidade escolar, de uma forma geral, por mais que existam outros serviços na escola “o professor é a linha de frente”, conforme o expresso por Júlia (ESR). No espaço da sala de aula, na relação cotidiana com os estudantes e com os demais membros da comunidade escolar, a professora é a executora direta da função social da escola. Portanto, presume-se que a entrega do serviço da escola revela-se como a operacionalização da atividade docente.

Diante disso, quando as professoras são tensionadas para reflexão sobre a própria atuação, a dimensão da prática profissional é a fonte de atenção primária destas profissionais que se autoavaliam voltadas para a materialização dos resultados produzidos nos processos de ensino-aprendizagem: “na prática *eu tento auxiliar todos os meus alunos*” (CF, Débora); “sinto-me impotente *diante de determinadas dificuldades dos alunos*” (CF, Maria); e “sensação de dever cumprido *é aluno aprendendo*” (CF, Júlia); sinalizando que a realização profissional, também, pode ser associada à aprendizagem curricular dos estudantes.

A predominância da faceta prática como expressão do trabalho das professoras é percebida nos vários espaços e dinâmicas educativas quando, em momentos institucionalizados como os conselhos de classe, as reuniões de pais e os próprios estudos de caso, as discussões são pautadas a partir da análise dos resultados de avaliações pedagógicas dos estudantes. Ao longo das observações participantes e reflexivas foi possível perceber que as solicitações de apoio direcionadas para psicóloga escolar eram atravessadas pela queixa de baixo rendimento escolar do estudante. As reflexões de Cecília sinalizam, também, o hiper foco no resultado: “a professora deveria *ampliar a visão para além do cognitivo*” (CF,

Cecília). Infere-se, assim, que **os desafios e desejos profissionais das professoras focados no resultado do exercício prático da profissão** expressa-se como um indicador da condição de ser professora.

Os acompanhamentos e apoios oferecidos aos docentes no contexto da escola, na maioria das vezes, apoiam-se em demandas e normativas produzidas nas instâncias superiores do sistema de educação distrital, portanto, hierarquizadas e, por vezes, desconectadas da realidade material que representam os processos escolares vivenciados por estes profissionais. Mesmo que estejam descoladas das possibilidades de atuação da professora, são estas demandas e normativas que servem de parâmetro para nortear as cobranças e suportes que serão dirigidos à docente dentro da escola.

No espaço-tempo da coordenação coletiva, por exemplo, observou-se que a equipe gestora cobrava frequentemente o cumprimento de estratégias pedagógicas previstas nos parâmetros legais da SEEDF, tais como o reforço escolar no contraturno da aula e os reagrupamentos extraclasse<sup>22</sup> (DC). Não estamos desconsiderando a relevância destas estratégias pedagógicas como possibilidades favorecedoras de desenvolvimento, contudo, observava-se que a historicidade e realidades profissionais dos docentes não eram consideradas nos processos de construção da retórica proferida pela equipe gestora nos espaços coletivos. Percebeu-se, então, que o discurso descolado da vivência docente daquele grupo, em suas singularidades, justificava a manifestação, as vezes explícita outrora encoberta, da insatisfação dos professores.

O descontentamento era expresso de diversas formas: entre exposições no coletivo, buchichos, reclamações entre colegas, até na dificuldade de estabelecimento de relações

---

<sup>22</sup> É uma dinâmica que enriquece e alarga as experiências estudantis e docentes por meio do diálogo entre as turmas. Nesses momentos, são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas. Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola se distribuem na organização e acompanhamento do trabalho de cada grupo, considerando-se as especificidades de cada um deles. Assim como não há grupo fixo de estudantes, também o professor não permanece o tempo todo com o mesmo grupo (GDF, 2019).

dialógicas com os demais membros da comunidade escolar que não fossem professores. Em atendimento às demandas específicas nas situações de acompanhamento individual aos docentes, pelas equipes de apoio junto, ou não, da equipe gestora, apreende-se que estes docentes, muitas vezes, sentem-se desautorizados e percebem a sua atuação depreciada quando outro profissional analisa, questiona ou faz sugestões ao seu trabalho. Esse tipo de intervenção representa para os professores avaliações indiretas que soam depreciativas da sua pessoa e da qualidade dos resultados produzidos em seu exercício profissional como educadores (DC).

Maria demonstra desconforto ao explicitar, durante sua entrevista individual, que a pesquisadora estava tendo uma percepção errônea ao seu respeito quando ponderava sobre seu posicionamento altamente exigente com o estudante com quem a professora estava vivenciando conflitos diários e, por tal motivo, essa relação docente-estudante estava sendo acompanhada e mediada pela psicóloga escolar: “os anos de magistério vão nos dando sensibilidade, eu não sou essa bruxa toda que você pensa não” (ENT). Júlia considera-se insegura - “meu principal defeito *insegurança*” (CF, Júlia), demonstrando incômodo com a avaliação dos colegas e demais servidores da instituição: “sinto-me desconfortável *em falar em público*”; “sinto-me segura *em conviver com os alunos*” e “na escola *gosto da sala de aula*” (CF, Júlia). Débora, também, demonstra incomodar-se com a avaliação externa atribuindo seus fracassos a processos relacionais “*fracassei quando tentei agradar a todos*” (CF, Débora).

O mal-estar revelado pelas professoras em situações que se sentem julgadas, pessoal e profissionalmente, sinaliza que carregam a responsabilidade sobre os resultados de aprendizagem formal da unidade escolar que expressam, na mesma medida, a qualidade do trabalho por elas desenvolvido. Além disso, o impacto que as impressões externas exercem sobre as docentes pode ser relacionado com lugar sensível e intocável representado pela

missão divina da docência que simbolicamente deveria ser blindado por sua supremacia santa.

Essa forma reativa de proteger o lugar de endeusamento da docência, também, pode ser relacionada às dificuldades de lidar com erros e desaprovações: “sou muito insegura ... eu me importo muito com a opinião do outros, mesmo eu não admitindo para mim mesma que me importo” (ENT, Júlia). Maria, ao ser questionada como lida com os erros, responde: “cinquenta chibatadas, tenho errado em todos os sentidos como professora, no momento ... estou muito decepcionada comigo mesma” (ENT, Maria).

No exercício da atividade docente, as professoras deparam-se com antagonismos mobilizadores de sentimentos diversos que podem atuar em detrimento da satisfação e bem-estar no trabalho: desenvolvimento integral X conteudismo; práticas tradicionais X inovadoras; aluno regular X alunos com dificuldades de aprendizagem e de inclusão; críticas ao sistema de educação X agente retroalimentador do sistema; teoria X prática (ESR). É possível notar que na relação direta do professor com os desafios oriundos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes surgem sentimentos como frustração e angústia, levando-nos a pensar no indicador de que **o sofrimento das professoras em relação ao trabalho também se constitui no exercício dialético e dialógico da atividade profissional.**

Nesse cenário, as solicitações de apoio que partem das professoras estão voltadas, na grande maioria das vezes, para o desenvolvimento do estudante. Segundo Cecília, seu trabalho acaba sendo essencialmente voltado para atendimento das situações de queixa de professores, momento em que costuma observar “o quanto o professor está disposto a investir nos alunos que ele acredita” (ENT). Dentre as expectativas levantadas, no espaço sociorelacional de sondagem com a equipe escolar, explicitaram-se, com consistência, demandas essencialmente voltadas para o foco dos professores nos resultados finais do

estudante, tais como: “orientação do professor em relação às especificidades de desenvolvimento do estudante”; “intervenções na situação de queixa escolar”; e “avaliações psicológicas e cognitivas” (ESR).

As solicitações de apoio interconectadas com essas expectativas, geralmente estão orientados pela pergunta “como fazer”, na busca de protocolos e prescrições que sejam capazes de organizar, direcionar o trabalho e, de alguma forma, garantir o sucesso das ações propostas. Débora e Maria referem a importância que o magistério teve para o desenvolvimento profissional delas, uma vez que esta formação agregou mais vivências de experiências práticas que são úteis e replicáveis em suas ações profissionais atuais do que a formação acadêmica superior (ENT). Maria afirma que “acha que o magistério foi mais importante que a faculdade para aprender a ser professora” (ENT).

Assim, diante da conjuntura voltada para as práticas docentes no cenário da escola percebe-se que, a interação entre os indicadores (I) desafios e desejos profissionais das professoras focados no resultado do exercício prático da profissão e do (II) sofrimento do professor em relação ao trabalho também se constitui no exercício dialético e dialógico da atividade profissional, possibilita-nos a construção da **hipótese** de que a condição de ser professora configura-se na subjetividade social da escola como **a realização material e prática da proposta educativa da escola**.

A preocupação constantemente demonstrada pelas professoras em relação aos resultados do desempenho escolar dos estudantes, “sensação de dever cumprido *é um aluno aprendendo*” (CF, Júlia), “sinto-me impotente *diante de determinadas dificuldades dos alunos*” (CF, Maria), “o que eu mais quero *é que todos os alunos aprendam o que eu ensino*” (CF, Débora), sinalizam, ainda, a consciência de que serão cobradas em relação a esta performance estudantil em várias instâncias educacionais.

Essas cobranças que têm início nas relações com a coordenação pedagógica da unidade escolar, passando pelos serviços de apoio e pela direção da escola, alcançam os níveis distritais e nacionais nas avaliações educacionais de larga escala que oferecem subsídio para classificação dos serviços prestados pela escola, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Existe, nos fluxos de organização dos processos educativos, uma percepção de relação direta entre o desempenho acadêmico do estudante e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. Esta dependência intrínseca, estabelecida em uma perspectiva simplista de causalidade unidirecional, transmite a impressão de que nos momentos de avaliação institucional o que está mensurado não comporta a integração dos campos interdisciplinares que compõem a estrutura escolar, e sim a atividade de ensino realizada pelas docentes, sob o prisma da aprendizagem coletiva homogeneizada, amparada no rendimento quantitativo das turmas às quais estas professoras são vinculadas.

Nota-se, então, a contradição entre: (a) a compreensão de que os processos de ensino-aprendizagem devem considerar e respeitar as singularidades, em suas formas subjetivas e intersubjetivas, para atuar sobre as necessidades de desenvolvimento de cada realidade concreta, o que justifica a organização de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças, previsto tanto na Base Nacional Comum Curricular (2017) como no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018) e; (b) as formas de avaliação das aprendizagens, para controle e monitoramento da educação pelo Estado, que se utilizam de instrumento único e universal que, por meio de escalas e porcentagens numéricas expostas publicamente em gráficos de desempenho, tornam-se representativas da qualidade do trabalho docente.

Entendemos, assim, que as avaliações universalizadas não alcançam os esforços cotidianos de professores e das equipes escolares envolvidas com um trabalho voltado para o desenvolvimento integral do estudante, observado que a proposta interventiva é pensada e

executada por vias plurais, mas acaba submetida a processos avaliativos que recorrem a utilização de um único instrumento, em um tempo determinado, para avaliar igualmente os processos de ensino-aprendizagem singulares.

Na sequência da lógica que pressupõe um desenvolvimento universal, mensurável e padronizado, os resultados das avaliações de larga escala são publicizados em sítios virtuais públicos e se tornam instrumentos materiais de questionamento, pela comunidade escolar e por diversos segmentos da sociedade, da qualidade do trabalho pedagógico realizado pelo grupo de professores.

Faz-se necessário explicitar que não desconsideramos a importância dos processos de avaliação para mapear os fluxos dos processos educativos e subsidiar ações para sua melhoria. Todavia, esses resultados são usados para fins classificatórios que denotam desqualificação daqueles que não alcançam as metas ou apresentam baixos índices quando comparados com outras instituições com realidades culturais e sociais distintas. Este sistema, muitas vezes, reproduz alienações que transformam os processos educativos em processos de produção nos quais a educação deixa de ser equipamento de transformação social e passa ser vista como mercadoria permutada por índices de rendimento. Diante disso, compreende-se que a condição de ser professora está constituída na subjetividade social da escola, também, sob a forma de **opressão pela lógica totalitária de avaliação da dimensão qualitativa do trabalho docente medida por números absolutos de desempenho do estudante.**

As preocupações dos professores expressas em demandas por atendimento e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem (ESR), os pedidos recorrentes para sensibilização das famílias visando o atendimento de necessidades educacionais que se expressam no rendimento dos alunos (DC) e as discussões realizadas nos Conselhos de Classe que parecem fixadas em problemas e dificuldades dos estudantes (DC)



indicam a busca incessante por resultados numericamente altos e equivalentes de desenvolvimento escolar para todos os estudantes.

As professoras participantes da pesquisa também sinalizam que a meta de alcançar os objetivos de aprendizagem escolar com seus alunos coabitam as suas necessidades individuais: “Sinto-me realizada *quando o aluno progride*” (CF, Júlia); “Atualmente *eu me desdobro para alcançar meus objetivos na escola*” (CF, Maria); “Farei o possível *para alcançar todos objetivos com a minha turma*” (CF, Débora). E Cecília destaca a ênfase dada pelos professores aos letramentos curriculares formais como o eixo central do trabalho por eles desenvolvido “O professor deveria *ampliar a visão para além do cognitivo*” (CF).

O investimento intenso e constante para que as aprendizagens escolares aconteçam encontram nos rendimentos escolares insatisfatórios dos estudantes a frustração do professor. Nota-se, no cotidiano da escola, uma angústia coletiva e permanente relacionadas às diferenças de tempo e trajetórias metodológicas necessários para aprendizagem pedagógica formal dos estudantes. Esta angústia aparece individualizada no discurso das professoras quando questionadas sobre como se sentem em relação a própria atuação “eu fiz o que deu com o que tinha” (ENT, Júlia), “termino o ano com aquela sensação que fiz o que era possível para mim, mas não termino o ano tranquila ou satisfeita porque tudo deu certo” (ENT, Maria). Infere-se, assim, que a **expectativa de um desenvolvimento homogêneo para os estudantes** está na base da angústia que configura e reconfigura, constantemente, a percepção negativa que o professor tem de si mesmo nos processos de ensino-aprendizagem, representando mais um indicador da subjetividade social da escola.

Observa-se que, além da autoexigência das professoras, - “tenho errado em todos os sentidos, no momento como professora, estou decepcionada comigo mesmo” (ENT, Maria); “eu me dedico muito, eu até me cobro porque as vezes até deixo a minha família para me dedicar à escola” (ENT, Débora) - elas são cotidianamente cobradas em espaços

institucionalizados sobre o rendimento dos estudantes: coordenações coletivas, reuniões bimestrais, conselhos de classe, inclusive naqueles espaços que utilizam para solicitar apoios como a EEAA, SOE e Direção.

Agrega-se a estes fatos, a insatisfação dos docentes que expressam incômodos e divergências diante das mudanças dos princípios fundamentais da educação escolar: “não existe professor que se sinta à vontade de passar aluno que não sabe, mas o sistema passa” (ENT, Maria). Além do sentimento de sobrecarga: “todo ano aparece novas funções para o professor, coisas que o professor tem que observar, coisas que professor tem que fazer” (ENT, Júlia); “a cada ano está mais difícil ser professor ... o conflito entre as gerações, está cada vez mais difícil ser respeitado pelos alunos, pelos pais, pelas famílias, as vezes, até pelos colegas de trabalho” (ENT, Débora). Dentre os sentimentos que foram citados pelas participantes como comuns entre os professores, a sobrecarga e a frustração ficaram em evidência na fala de todas.

A **desconsideração do docente como pessoa integral** suprime e, tantas vezes, silencia a expressão livre da subjetividade individual que é inerente ao desenvolvimento humano. Solicita-se que não se misture vida pessoal com vida profissional, mas é possível perceber que os problemas de ordem particular são revividos nas relações com a comunidade escolar. Cecília refere que, com frequência, é procurada pelos colegas para desabafos e aconselhamentos (DC), que são percebidos como um apoio solidário e extraordinário – extra no sentido de não fazer parte do rol de competências normatizadas para psicóloga e, dessa maneira, extrapolando o ordinário. Os sofrimentos e silenciamentos vivenciados pelas professoras expressam-se, por vezes, na forma de adoecimentos mentais, como referido por Maria e Débora ao relatarem processos depressivos ao longo da vida (ENT).

Os processos de medicalização da vida e da educação podem ser representados, também, pela alta incidência de adoecimento físico e mental de professores e da utilização

acentuada de medicamentos psicotrópicos por essa categoria profissional (Oliveira, 2015; Silva, 2017). Cecília, as demais servidoras das equipes de apoio e as profissionais da equipe gestora narraram, ao longo de toda a imersão no campo, inúmeras histórias de servidores em tratamento e/ou afastados por motivo de adoecimento relacionado ao trabalho (DC). Identificou-se, no mapeamento institucional, um número elevado de profissionais readaptados em função de adoecimentos, que segundo estes servidores da educação, foram produzidos na atuação profissional em contexto de trabalho. E, ainda, foram acolhidos, no momento da dinâmica para criação do cenário de pesquisa, relatos de adoecimento e sofrimento intensos produzidos na relação com as atividades laborais (ESR).

Júlia tenta ilustrar o panorama da saúde mental na instituição ao refletir sobre como se sente no exercício da docência: “alguns colegas brincam que o meu dia de Rivotril vai chegar, por eu ser professora, ter casado e passado pela perda da minha mãe, como se o meu destino fosse tomar remédio ... mas eu não quero ... Acho que dos 100% aqui, pelo menos 70% já recorreu à medicação” (ENT). Júlia e muitos de seus colegas alimentam a expectativa e o desejo de que a psicóloga escolar possa oferecer apoio psicológico aos professores (ESR).

Os professores expressam o sentimento de sobrecarga e abandono institucional: não se sentem apoiados em momentos de conflitos vivenciados no ambiente escolar; referem-se, com frequência, à experiência de divergência com os pares e a sensação de exclusão dentro grupo; além de relatos de falta de acolhimento tanto dos colegas professores como pelos demais membros da equipe escolar (DC). A condição de ser professor emerge no imaginário coletivo como a do **profissional fragilizado e medicalizado diante das condições de trabalho**.

O profissional fragilizado que recorre a medicalização para amenizar as suas dores existenciais revela a constatação de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir e marca com a concepção médica a sua entrada nos processos de sofrimento. Este

sofrimento, quando relacionado ao trabalho, pode ser entendido como patogênico no momento que a parte criativa do trabalho cessa. Sznelwar, Uchida e Lancman (2011) falam de situações em que é necessária a criatividade para resolver os desafios que o contexto de trabalho apresenta ao trabalhador. Dessa maneira, diante da conjuntura de sobrecarga de um professor que já não encontra em si mesmo recursos para resolver os problemas com os quais se depara, a busca por apoios sinaliza a tentativa de suprimir a falta de criatividade gerada pelo sofrimento no trabalho. Esse processo, muitas vezes, pode ser compreendido como uma terceirização do trabalho por parte do professor, ao delegar aos demais profissionais da escola a responsabilidade pelo sucesso escolar dos estudantes, podendo revelar um pedido de ajuda devido à inibição criativa frente a exaustação no trabalho.

Frente à referida situação de sobrecarga e abandono, os professores reconhecem às famílias, a espiritualidade, os amigos e a própria estrutura pessoal como o suporte para lidar com os problemas e frustrações do cotidiano. Assim, evidenciam que não buscam, em condição de preferência, ajuda nos equipamentos institucionais de apoio oferecidos pela escola: “meu suporte *sou eu mesma e minha família*” (CF, Júlia), “meu suporte *é a minha família e o Jesus que habita em mim*” (CF, Maria), “meu suporte *são as minhas amigas da escola*” (CF, Débora). Quando questionadas sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e quais as estratégias de enfrentamento para lidar com essas dificuldades, as professoras participantes da pesquisa responderam de forma espontânea que seus apoios estavam na própria ação profissional e nas amigas do trabalho, possibilitando-nos interpretar que a psicóloga escolar não participa da rede de apoio mais imediata dessas professoras no contexto de trabalho (ENT).

As cobranças sociais, institucionais e individuais, acrescidas do sentimento de desamparo, retratam uma lógica de opressão, na qual o sistema de violência simbólica que restringe as trajetórias de desenvolvimento a escalas numéricas de rendimento, acaba por

desumanizar progressivamente os processos de trabalho e as relações profissionais no interior da escola. Os profissionais voltam-se para o cumprimento de tarefas e para as respostas imediatas às demandas sempre urgentes no cenário escolar, tornando a rotina institucional muito mais pragmática do que relacional, muito mais executiva do que reflexiva, muito mais mercadológica do que humana.

As professoras, muitas vezes, na intenção de responder a tantas cobranças e demandas, acabam por retransmitir, em grande escala, a opressão vivenciada para as experiências cotidianas da sala de aula, construindo com os estudantes relações atravessadas pela lógica da dominação e do controle. Ao se sentirem institucionalmente oprimidas, as docentes podem se tornar opressoras de seu estudante: “com os meus colegas eu sou insegura, mas na sala de aula isso não acontece, com os alunos eu consigo me relacionar, me impor” (ENT, Júlia); “ser professor é ser autoridade” (ENT, Maria), “não suporto *ser desacatada*” (CF, Maria); “perco a calma *quando sou desrespeitada*” (CF, Débora).

Na mesma medida que a professora se sente oprimida, ela tem o ambiente da sala de aula como um espaço legítimo para reproduzir, sistematicamente, e de forma pouco consciente, a opressão sofrida, pautando-se nas relações de poder para cumprir metas e objetivos educacionais que lhe são imputados: “tenho mais facilidade de lidar com os alunos do que com os adultos ... nos embates com os adultos eu me sinto atacada e não consigo me defender, é mais difícil colocar um ponto de vista e o adulto aceitar ... os conflitos que a gente tem com os alunos eu acho mais fácil de lidar” (ENT, Débora). As relações de poder permeiam os processos vividos subjetivamente no palco de execução das propostas educacionais formais: a escola.

Percebemos, assim, que (I) a opressão pela lógica totalitária de avaliação da dimensão qualitativa do trabalho docente medida por números absolutos de desempenho do estudante; (II) a responsabilização total do docente pelo desenvolvimento dos estudantes;

(III) a expectativa de um desenvolvimento homogêneo para os estudantes que está na base da angústia que configura e reconfigura, constantemente, a percepção negativa que as professoras têm de si mesmas nos processos de ensino-aprendizagem; (IV) e a percepção da professora como profissional fragilizada e medicalizada diante das condições de trabalho, possibilitam-nos interpretar o exercício da docência como uma atividade que carrega sobrecarga que recai, quase que totalmente, sobre as professoras. São as docentes que devem executar com sucesso todas as funções sociais da educação. Dessa maneira, compreendemos que a **experiência da docência oprimida** constitui, assim, uma **hipótese** de como a condição de ser professor expressa-se na subjetividade social da escola.

Diante do exposto, o processo construtivo-interpretativo para produção de informações representativas da dimensão subjetiva da condição de ser professora, pode ser sintetizada, nesta investigação, pelos seguintes núcleos de sentido referentes à compreensão da docência: (I) reconhecimento do exercício da docência na perspectiva do maternalismo onipotente; (II) tutoria moral e religiosa da conduta dos estudantes e de suas famílias, bem como das ações e relações pedagógicas; (III) realização material e prática da proposta educativa da escola; (IV) experiência da docência oprimida.

### ***Psicóloga Escolar: entre encontros e desencontros dialógicos***

Já em relação a forma como a condição de ser psicóloga escolar está subjetivamente configurada na subjetividade social da escola, foi observado, desde o contato inicial com a psicóloga, que ela sinalizava a tentativa de realizar um trabalho que conseguisse expressar junto ao grupo de profissionais da unidade escolar, o processo de transição do olhar individualizante sobre os problemas educacionais para a perspectiva institucional de atuação do psicólogo escolar. O esforço em demarcar esta transição era percebido, principalmente, nos momentos de acolhimento e problematização da queixa escolar, de professores e de

outros membros da equipe educacional, que vinha permeada pela patologização das dificuldades de aprendizagem ou culpabilização imediata de famílias pelo fracasso escolar do estudante (DC).

Todavia, ela reconhecia que neste processo ainda encontrava muitos desafios “no início eu acolhia muito todas as demandas individuais, hoje tento atuar mais de forma institucional, embora muitas pessoas ainda não entendam, porque ainda se fala muito do que o psicólogo não faz, e não está muito claro o que ele faz na escola” (DC). Cecília expressa, em sua fala, um grande dilema vivido no âmago da interface entre a Psicologia e a Educação: a falta de clareza e de consistência nas definições acerca da identidade profissional do psicólogo escolar.

Durante algum tempo, a literatura ateu-se à crítica ao modelo higienista, com foco na adaptação do escolar, apontando aquilo que o psicólogo não deveria realizar no contexto da escola, sem apresentar novas rotas ou possibilidades de atuação. Observa-se a repercussão dessa construção difusa, tanto na formação generalista do psicólogo como no cotidiano de trabalho, ao nos depararmos com as dificuldades históricas para definição de papéis, funções e espaços de atuação deste profissional (Souza, 2009). A busca por formações ou capacitações, em áreas específicas da Psicologia que não estabelecem articulações paradigmáticas com a esfera educativa, também sinaliza contradições vivenciadas em relação a compreensão das atribuições e possibilidades de atuação do psicólogo escolar (Marinho Araújo & Almeida, 2015). Tal contradição, foi evidenciada, também, no processo de investigação, uma vez que a participante realizava uma pós-graduação *lato sensu*, em Análise do Comportamento (DC).

Para a Psicologia Escolar Crítica, que se propõe a pensar a complexidade das dinâmicas educativas, a atuação da psicóloga escolar deve contemplar as dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas, políticas e culturais que constituem os processos de

escolarização e os indivíduos que deles participam, deslocando o eixo de análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais (Souza et al., 2014). Afasta-se, assim, de uma proposta orientada pelas ideias de antecipação, ajustamento e adaptação de situações e comportamentos típica de modelos que buscam a padronização como forma de controle social.

A atuação institucional do psicólogo escolar, como uma possibilidade coerente com a com os apontamentos teórico-práticos da Psicologia Escolar Crítica, implica ter em mente que o trabalho deve ser voltado para a instituição como um todo, desde as práticas nas quais se está inserido, a partir da compreensão do seu objeto de trabalho, bem como as tensões entre os grupos que interatuam neste espaço-tempo (Lara, 2013). Portanto, é entendida como uma proposta profissional centrada na escola em sua completude, incluindo os diversos atores do contexto escolar, as relações de poder e as políticas educacionais (Prudêncio et al., 2015).

Desta forma, a psicóloga escolar deve buscar intervir, em uma perspectiva relacional, junto a equipe escolar, em favor da construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem, além de suscitar reflexões que subsidiem a conscientização da comunidade escolar sobre seus papéis e responsabilidades dentro dos processos educativos, com objetivo de superação dos obstáculos ao desenvolvimento integral do estudante (Marinho-Araújo & Almeida, 2010; 2015).

A sondagem das expectativas em relação ao trabalho da psicóloga no contexto escolar, combinada com outras dinâmicas conversacionais, foi uma escolha metodológica que buscou colocar em evidência a dimensão relacional da produção de sentidos subjetivos. As expectativas da equipe escolar ainda se apresentam, com incidência relevante, na forma de individualização das demandas de atendimento atravessadas pela biologização, patologização e psicologização dos fenômenos educativos e, seguindo a mesma linha, pela culpabilização



dos estudantes e/ou das famílias por dificuldades vivenciadas nos processos de desenvolvimento integral.

Tal perspectiva fora evidenciada em momentos coletivos, como as produções expressas no espaço sociorelacional criado para construção do cenário de pesquisa: “a psicóloga escolar deveria fazer observações em sala de aula para nos orientar para fazer o melhor para o aluno”; “a psicóloga ajudaria sugerindo como detectar os problemas que os alunos podem estar sofrendo”; “a psicóloga escolar ajudaria orientando as famílias como lidar com determinadas situações e como agir, que especialista buscar”; “poderia atuar mais de perto com as mães e pais das crianças com deficiência, trabalhar autoestima e como trabalhar limite com os filhos” (ESR).

A individualização das dificuldades produzidas no processo de escolarização também se explicitou nas observações participantes reflexivas, registradas no diário de campo, nas quais foi possível perceber: a predominância significativa da utilização do tempo com debates, discussões, atendimentos e encaminhamentos externos de casos individuais feitos pela psicóloga escolar junto com a pedagoga, em resposta às queixas escolares, mesmo com a postura de Cecília de problematizar essas queixas; solicitações recorrentes de apoio, da equipe gestora e orientadoras, para intervenções com as famílias de estudantes com problemas de comportamento ou aprendizagem; a alta incidência de solicitações de apoio dos professores, com finalidade adaptacionista, para atendimento e acompanhamento de estudantes com dificuldades diversas; os atendimentos de famílias; demandas por relatórios com objetivo de fomentar diagnóstico médico; demandas de apoios e acompanhamentos para os estudantes, também, realizados pelas famílias; dentre outros (DC).

Esses registros sinalizam, ainda, que a forma como a psicóloga escolar implicava-se com as demandas que lhe eram apresentadas, demonstrava uma recursividade mantenedora da reprodução de fenômenos como o fracasso escolar e medicalização da educação. Postura

profissional, essa, que se expressava, na mesma medida, como uma vivência contraditória com a dimensão discursiva, visto que demonstrava compreender e defender a perspectiva institucional proposta nas normativas e produções científicas. Além de representar uma atuação inconsistente com a proposta colaborativa que subsidiava outras de suas ações, momentos em que ela se voltava para realização de oficinas com grupo de professores, reflexões no espaço da coordenação coletiva, apoio e problematização às demandas da equipe gestora (DC).

Sob a perspectiva analítica da historicidade, o desenvolvimento da Psicologia Escolar sinaliza que, em âmbito nacional e internacional, a consolidação da interface entre Psicologia e Educação foi marcada pela utilização de avaliações cognitivas e intervenções individualizadas, dentro do paradigma biomédico, com foco na adaptação do aluno ao ambiente escolar para produção de resultados de aprendizagem regulares e homogêneos (Patto, 1984; Antunes, 2008; Souza, 2009; Guzzo & Mezzalira, 2011; Barbosa & Souza, 2012; Carvalho & Araújo, 2012). Uma herança da representação persistente do psicólogo clínico e avaliador como modelo hegemônico de fazer Psicologia que, ainda hoje, assombra os mais variados espaços de atuação dos psicólogos.

As professoras participantes da pesquisa robustecem a compreensão de que predominam ações da psicóloga voltadas para o atendimento ao estudante: “busco a psicóloga *quando algum aluno está com dificuldade*” (CF, Débora); “Busco a psicóloga *escolar para fazer uma leitura mais precisa dos alunos*” (CF, Maria); “Quando a psicóloga me *procura eu sei que é para falar sobre algum estudante*” (CF, Débora); “Gostaria que a psicóloga fizesse terapia em sala de aula com meus alunos” (ENT, Júlia).

A atuação do psicólogo escolar centrada no estudante ainda é uma realidade cultural, tanto pela ótica dos psicólogos escolares como pelo olhar dos demais membros da comunidade escolar, o que é demonstrado em várias pesquisas, realizadas no Distrito Federal

e em outros estados do país (Libâneo, 2015; Nunes, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Silva, 2015). A referida constatação retrata a dificuldade histórica vivenciada pela categoria profissional para romper com este padrão, mesmo que a Psicologia Escolar Crítica venha se ocupando, desde a década de 80, de sinalizar rupturas necessárias para construir práticas mais inclusivas e democráticas (Souza et al., 2014).

Diante disso, é possível inferir que a condição de ser psicóloga escolar está configurada na subjetividade social da escola como **atuação embasada nos pressupostos da clínica adaptacionista com foco na superação de dificuldades individuais para regularização dos fluxos de aprendizagem escolar**. Este indicador sinaliza o desafio de transformação das práticas profissionais ao longo do tempo histórico, demonstrando que mesmo diante do desejo de realizar um trabalho que transcenda o modelo biomédico de análise e intervenção em relação aos problemas vivenciados no contexto da escola, a psicóloga escolar encontra dificuldades, pessoais e institucionais, de se descolar das demandas individualizantes apresentadas pela comunidade escolar.

Cecília expressa o desejo de “contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças, tornando a escola um espaço democrático de aprendizagem e, por consequência, uma ferramenta de transformação social” (ENT). O tensionamento vivido pela psicóloga escolar, ao se deparar com uma realidade política e institucional que exerce pressão na contramão do seu anseio profissional, ocupa espaço em suas reflexões sobre a própria atuação e cria dilemas teórico-práticos quando reconhece que as práticas adaptacionistas, classificatórias e medicalizantes relacionam-se com os processos de segregação escolar (DC) (Patto, 1990; Moyses, 2001; Moyses & Collares, 2015).

Ao refletir sobre as formas de lidar com a própria angústia e da equipe gestora diante da identificação de fragilidades pedagógicas e concepções inatistas de desenvolvimento expressas no exercício da docência naquela escola, Cecília afirma “tem que entender que é

cultura, isso está arraigado, não vai ser com uma atividade que você vai fazer que isso vai mudar, neh!? Isso é a longo prazo, acho que, sei lá, tem sementes que você vai plantar e que não vai ser você quem vai colher, eu tenho que trabalhar isso em mim” (ENT).

O trânsito entre possibilidades de atuação individualizantes e institucionais é evidenciado, também, nas expressões de alguns membros da equipe escolar que vislumbram um campo de atuação mais amplo para psicóloga escolar ao serem questionados sobre apoios que desejavam ter da psicologia dentro da escola: “acredito que auxiliar enquanto troca, por ter um maior entendimento das relações humanas, acaba influenciando as atitudes de todos, principalmente do professor em sala, em que o mesmo se torna mais sensível e passa a ter um olhar mais acolhedor no atendimento da necessidade de cada aluno”; “oferecendo uma escuta sensível, dando suporte, mediando e nos trazendo para momentos de reflexão”; “a psicóloga contribui com a escola em perspectiva institucional orientando em situações de mediação junto a equipe gestora” (ESR).

Se, por um lado, existe um esforço de Cecília para superar a visão tradicional de que os problemas de escolarização estão centrados no aluno, tentativa que tem encontrado reverberação nas mudanças explicitadas pelas narrativas de alguns membros da equipe escolar, por outro lado, a psicóloga apresenta uma compreensão de que estes problemas estão sendo gerados pela “ensinagem”. Ao refletir sobre os objetivos e as metodologias de trabalho que possam operar transformações no contexto escolar, a participante aponta para o redirecionamento do foco de atuação:

“De que cada dia que você venha, você possa contribuir nesses processos de ensino-aprendizagem. De o professor entender que é um processo de ensino e aprendizagem e que, às vezes, a “ensinagem” é que é o problema, não é a aprendizagem. E isso, é um grande desafio, eu acho” (ENT).

Dessa maneira, os problemas vivenciados no contexto escolar não deixam de ter uma origem individualizada, são deslocados do estudante ou de suas famílias e passam a ser alocados no professor, negligenciando-se os processos coletivos e relacionais ao voltar o olhar para apenas um dos atores que participam dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, observa-se que o movimento de mudança nas perspectivas de atuação ainda não encontra uma direção que rompa com os pressupostos de culpabilização de indivíduos pelos fracassos vivenciados nas dinâmicas escolares.

Mitjáns Martínez (2010) realiza discussão sobre as formas de atuação do psicólogo na escola, apresentando possibilidades de atuação dentro de duas perspectivas que classificou como tradicionais e emergentes. A atuação tradicional seria aquela que pode ser considerada com história relativamente consolidada, permeada por práticas voltadas para avaliação, diagnóstico, atendimento, encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, orientação a alunos e pais, orientação profissional, orientação sexual, formação e orientação de professores e elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Já a atuação emergente refere-se a uma proposta de reconfiguração recente de trabalho para o psicólogo escolar, orientando-se por: diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional que, relacionado à subjetividade social da escola, visa delinear estratégias favorecedoras das mudanças necessárias para otimização dos processos educativos; participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; participação na seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral do estudante; contribuir para caracterização da população estudantil com objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com objetivo de aprimorar o processo educativo; facilitação, de forma crítica, reflexiva e criativa, da implementação de políticas públicas.

Para Mitjáns Martínez (2010) ambas as possibilidades de atuação coexistem, inter-relacionam-se, são interdependentes, guardando conexões entre si. A autora considera que, do ponto de vista da efetividade, as propostas emergentes são mais abrangentes e complexas e, por isso, tendem a ser potencialmente mais eficientes como proposta de atuação para o psicólogo escolar. Contudo, não propõe a extinção de nenhuma das possibilidades de atuação, entendendo que ambas são importantes e têm seu espaço quando consideradas as mudanças que podem operar no contexto escolar.

Entendemos ser fundamental realizar uma discussão cautelosa sobre esta perspectiva integradora, tendo em vista que pode representar o reconhecimento das ressignificações de modelos de atuação, constitutivos da construção histórica e teórico-prática da psicologia escolar, mesmo que, em sua origem, as práticas tradicionais como avaliação e acompanhamento individual fossem conduzidas pelo propósito higienista. Então, pensar acerca da possibilidade de o psicólogo escolar atender às singularidades sob um prisma sistêmico e contextualizado - por meio de orientações individuais e coletivas a estudantes e familiares, orientação e formação de professores e, inclusive, avaliação de estudante para subsidiar a inovação de estratégias pedagógicas – pode ser entendido como recurso estratégico de transição para construção de um projeto interventivo mais inclusivo e emancipatório, até que se desenvolvam e consolidem as propostas emergentes de atuação. Na mesma medida que esta perspectiva integrativa pode ser tomada como pretexto para validação e perpetuação de práticas classificatórias, discriminatórias e excludentes que ancoradas na visão liberal, de homem e de mundo, têm, historicamente, contribuído para ampliação do abismo social entre classes sob o pedestal do fracasso da educação pública. Portanto, entendemos ser necessário que o psicólogo escolar faça o exercício constante de revisitar as concepções que orientam sua atuação profissional, como via que possibilite uma leitura mais nítida de como essas propostas impactam em suas dinâmicas de trabalho.

Diante do exposto, percebe-se **a atuação da psicóloga tensionada entre o modelo tradicional e emergente**, o que se fundamenta na contraposição entre as demandas da comunidade escolar identificadas dentro de uma perspectiva mais tradicional e os desejos da psicóloga escolar que se situam em um terreno ardiloso, ora caracterizado como emergente, ora marcado por condutas tradicionais. Conforme também constatado por Prudêncio et al. (2015), Viana (2016) e Pereira-Silva et al. (2017), as demandas escolares apresentadas aos psicólogos pelos educadores ainda estão, predominantemente, centradas nos ‘alunos-problema’ e em suas famílias e representam uma expectativa de intervenção voltada para o psicodiagnóstico ou para atendimentos individualizados, revelando problemas cujas soluções estariam no saber especializado e técnico dos psicólogos.

Nas conversas informais com a equipe gestora, foi possível perceber que, na forma como buscavam auxílio da psicóloga, sinalizavam querer retificar deliberações que faziam parte das atribuições da própria gestão. O suporte da psicóloga funcionava, muitas vezes, no sentido de validar decisões de natureza complexa, a exemplo, sobre a forma como os intérpretes deveriam trabalhar na realização e acompanhamento do planejamento pedagógico para atendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno surdo (DC). Este tema, é palco de divergências que vão desde o campo das normatizações, ainda frágeis, passando pelos posicionamentos dos estudiosos e cientistas da área, até a produção de sentidos dentro da própria comunidade surda que vivencia conflitos referentes aos processos de escolarização e apoio do intérprete de Libras na escola regular, o que está implicado com a dificuldade de estabelecer um parâmetro único institucionalmente (Silva & Silva, 2016; Gonçalves, 2020).

Outras situações semelhantes se referiam às discussões sobre estratégias para superar a falta de engajamento dos docentes nos reagrupamentos sistematizados e no reforço escolar no contraturno; intervenções em situações de queixa familiar referentes à relação interpessoal das professoras com os alunos; utilização de técnicas interventivas pelos professores que invadiam a

esfera da vida privada de estudantes causando impactos negativos no desenvolvimento dos estudantes; evasão de estudantes em atividades externas colocando em risco a vida da criança e de outros colegas (DC).

A importância atribuída ao olhar de Cecília em relação aos processos complexos e de difícil resolução para a comunidade escolar retoma a ideia do “sujeito do suposto saber”, discutida por Lacan (1986) quando aborda os processos transferenciais vivenciados na relação terapêutica entre analisando e analista. Para o autor, o paciente instala o psicanalista no lugar de “suposto saber”, ocorrendo uma atribuição estrutural de saber que norteia a relação entre eles. A busca frequente feita à Cecília, no contexto da escola, pressupõe que predomina o entendimento de que ela enquanto psicóloga escolar poderia operar curas milagreiras para os problemas vivenciados nos processos educativos, por haver um “suposto saber” construído *a priori* que a possibilitaria acessar um rol de soluções mágicas.

No momento em que foi realizada a dinâmica de construção do cenário do pesquisa, também, esteve presente na fala dos professores, quando questionados sobre as expectativas deles em relação ao trabalho da psicóloga na escola, expressões que denotavam a supervalorização do saber da Psicologia: “Fazer observação dos alunos na sala de aula, para a psicóloga dizer o que é melhor para o aluno”; “ajudar tirar nossas dúvidas quanto ao nosso trabalho com aluno”; “principalmente com orientação”; “esclarecer e elucidar situações com relação às relações interpessoais dentro do contexto escolar, levando ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais de todos de forma a melhorar a relação entre nós”; “muitas vezes lidamos com situações que não estamos aptas pra mediar, é necessária essa ajuda especializada” (ESR).

Reconhecemos a relevância de um conhecimento especializado em outro domínio que agregue valor ao espaço escolar tal como a Psicologia, mas não como saber hierarquicamente superior que conhece os caminhos para uma escolarização apropriada, conforme expresso, também, pelas professoras participantes da pesquisa: “busco a psicóloga *quando o aluno está com*



*difficuldade* (CF, Débora); “na relação com a psicóloga *busco aprender*” (CF, Júlia); “busco a psicóloga *escolar para fazer uma leitura mais precisa dos alunos*”; “quando a psicóloga me procura *sempre aponta saídas*” (CF, Maria).

Conforme salientado por Lima (1990), a análise histórica de estudos da Educação sinaliza que este campo de atuação apresenta em suas produções uma espécie de vácuo teórico que busca explicações em outras áreas de produção do conhecimento, como a Psicologia, para dar conta do fenômeno educativo. Discute, ainda, a longa trajetória da educação como uma prática e não como uma ciência. Essa lacuna pode ser relacionada com a articulação não harmônica e assimétrica entre a Psicologia e a Educação, com a Psicologia assumindo um campo de produção do saber que, muitas vezes, estava além de suas competências, para explicar problemas específicos dos fenômenos educativos, não explicados pela Educação. Essa relação exprime uma leitura que valida um saber em detrimento da suposta ineficiência do outro (Marinho -Araújo & Almeida, 2010).

As informações indicam a percepção da psicóloga escolar como a redentora de uma educação frágil e deficitária sinalizando que na subjetividade social vigora a **visão da psicóloga escolar como assessora especialista que domina o potencial de transformação da escola**. A psicóloga seria uma espécie de curandeira da educação que, mesmo não sendo uma personagem central para efetivação da educação formal, dominaria saberes e técnicas que resolveriam qualquer problema próprio do desenvolvimento humano. Essa produção subjetiva traz implícita, também, a ideia de que aprendizagem escolar se dá sob a base do sistema cognitivo, o que no imaginário coletivo seria objeto de domínio dos psicólogos, tornando esses profissionais os mais habilitados para resolverem qualquer problema que interferisse no desenvolvimento dessas aprendizagens formais.

A função de assessoria ao trabalho coletivo prevista na Orientação Pedagógica para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (2010) é uma das evidências de que as próprias normativas da SEEDF favorecem a legitimação da Psicologia como saber especializado dentro do

campo da Educação. Isso contribui para que a psicóloga assuma o lugar de signatária de um conhecimento especializado, muitas vezes externo à função de ensino-aprendizagem da escola, e acabe encontrando dificuldades para construção de uma proposta de trabalho colaborativa, como evidenciado na fala de Cecília: “não é que eu realize um trabalho sozinha, mas é que dentro da sua perspectiva, dentro da sua formação, não tem outros” (ENT).

O isolamento paradigmático vivenciado pela psicóloga, ao se deparar com a dificuldade de encontrar colegas com concepções de desenvolvimento que se aproximem da sua, conduz Cecília para o investimento reduzido a um grupo de professores que adere a sua proposta de trabalho, conforme evidenciado em registro no diário de campo:

“A psicóloga relatou que dependendo do professor que esteja com o aluno que demanda atenção diferenciada, ela acaba desistindo de pensar estratégias de intervenção ou sugestões que favoreçam o desenvolvimento do aprendiz, porque sabe que aqueles professores não vão investir naquele estudante. Realiza um acompanhamento mais próximo dos professores que desenvolvem um trabalho dentro das dinâmicas educativas que ela considera adequada. Essa identificação acontece com um grupo reduzido de docentes, o que foi possível observar nos estudos de caso, conselhos de classe e dinâmicas relacionais ao longo do processo de pesquisa” (DC).

O critério adotado para o estabelecimento de parcerias colaborativas relaciona-se de forma inversamente proporcional à incidência de demandas por respostas especializadas, ou seja, o espectro reduzido articulações parece repercutir como aumento das solicitações de apoio ao especialista. As demandas por ajuda especializada assumem o protagonismo quando os indivíduos envolvidos nos processos de escolarização são provocados a pensar sobre as possibilidades de atuação da psicóloga.

Cecília sente que os atores da comunidade escolar esperam que ela sempre tenha respostas para dificuldades que são observadas nos processos educativos: “esperam que *eu sempre tenha uma opinião*”, “na relação com o professor *eu busco ajudá-lo*”, “sinto-me impotente *quando não posso ajudar*” e “me silencio *quando é a melhor resposta para o momento*” (CF). Este lugar privilegiado de suposto saber parece, também, ser validado e perseguido pela psicóloga: “quero *ser uma grande referência*”, “sinto-me seguro *quando sinto que contribuo*” (CF).

Percebe-se que Cecília assumiu uma função solitária de produção de respostas explicativas e remediativas para as dificuldades vivenciadas no contexto escola, prestando um serviço de assessoria e consultoria, o que torna sua vivência na escola semelhante à relação hierárquica constituída historicamente e, por muito tempo, mantida de forma acrítica na interface da Psicologia com a Educação (Marinho-Araújo & Almeida, 2010). Essa modalidade de serviço revela a função acessória e temporária, tantas vezes desempenhada pelos profissionais da psicologia - de tratar sintomas, atender emergências ou adornar os processos de desenvolvimento escolar com novos olhares e qualidades enquanto estão presentes -, mas sem a qual os processos escolarização continuam a acontecer, em sua forma tradicional, com os recursos que lhe são fundamentais: estudantes e professores (Lara, 2013).

A transitoriedade, a insuficiência de tempo característica da itinerância dos psicólogos, a fragilidade e escassez dos vínculos de cooperação institucional inviabilizam o trabalho para transformação estrutural das modalidades de atuação do psicólogo escolar, o que favorece a manutenção de relações superficiais que se constituem na lógica simplista e unidirecional de pergunta-resposta. Além disso, a legitimação do discurso produzido pela psicóloga escolar, na condição de assessoria especializada, ganha força e reverberação quando associada: às dificuldades próprias do exercício de uma docência, muitas vezes, construída sobre bases frágeis e dissonantes que não oferecem subsídios para atender as necessidades oriundas dos processos de ensinar e

aprender; à gestão de processos e protocolos institucionais dentro da SEEDF, nos quais a participação do psicólogo escolar é considerada requisito para tomada de decisões que regulam importantes fluxos organizadores dos processos educativos (GDF, 2010; 2019); ao processo social de hipervalorização contemporânea dos saberes construídos sobre bases médico-biológicas; dentre outros.

Assim, diante dos indicadores de (I) atuação embasada nos pressupostos da clínica adaptacionista com foco na superação de dificuldades individuais para regularização dos fluxos de aprendizagem escolar; (II) atuação da psicóloga tensionada entre a atuação tradicional e emergente; e (III) visão da psicóloga escolar como assessora especialista que domina o potencial de transformação, **hipotetizamos** que a condição de ser psicóloga escolar se configura na subjetividade social da escola como **uma psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas.**

O lugar da produção de respostas validadas em um saber percebido como superior e supremo limita a comunicação aberta e franca, gerando um distanciamento simbólico-emocional entre professoras e psicóloga escolar que vai se perpetuando pela formalização da divisão de tarefas dentro das dinâmicas educacionais. Mesmo que essas respostas sejam desejadas e demandadas pelo grupo de professores, ao fazê-lo a psicóloga vai demarcando uma posição de superioridade na relação com o grupo de professores por dominar técnicas e conhecimentos dos quais os docentes mostram-se necessitados e, por vezes, dependentes.

Assim, a hierarquização dos saberes registra uma proposta colonizadora da psicologia sobre a educação, elucidando uma relação de poder diante da sobreposição de um saber sobre o outro. Conforme Patto (2012), os pareceres onipotentes e oniscientes da psicologia reforçam a ditadura da técnica e do controle quando tutela as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos diante da falta de controle dos educadores e famílias, contribuindo para lógica normatizadora, adaptacionista e reducionista do desenvolvimento.

Essas reflexões coadunam com as observações participantes e reflexivas realizadas no campo de pesquisa que explicitaram a predominância de ações da psicóloga voltadas para o cumprimento de protocolos (DC), sinalizando uma atuação pragmática que se volta para fins específicos quase sempre relacionados diretamente com a superação das dificuldades de escolarização dos estudantes, conforme previsto nas normativas e diretrizes da SEEDF (OP, 2010). Desconsidera-se, assim, que a complexidade inerente ao desenvolvimento humano esteja atravessada por dimensões diversas que não podem ser reduzidas a processos pedagógicos defasados ou expressões comportamentais dos estudantes. Entendemos que a abrangência e imprecisão de objetivos de trabalho possam ser associadas a repetição de padrões de atuação preexistentes.

“A gente fica tanto dentro do contexto que nem sabe mais qual é nosso objetivo ...

Quando eu penso em um objetivo maior, acho que é poder contribuir nesses processos de aprendizagem ... mas para essa escola específica eu não tenho um ... A gente se perde no que é nosso objetivo e no que é expectativa do outro” (ENT, Cecília).

Quando concebemos que condição de ser professora representa, na subjetividade social da instituição, a realização material e prática da proposta educativa da escola, compreendemos que as expectativas das docentes busquem nas respostas da psicologia a contribuição que necessitam para realização do seu objetivo de trabalho: a aprendizagem formal dos estudantes. Portanto, ao expressarem seus desejos em relação a atuação da psicóloga: “gosto quando a psicóloga *intervem*” (CF, Maria); “gosto quando a psicóloga *me ouve e conversa com o estudantes e a família*” (CF, Débora); “gostaria que ela fizesse terapia com os estudantes em sala de aula” (ENT, Julia), as professoras, também, revelam que suas expectativas são permeadas pela visão tradicional que direciona para os psicólogos, atuantes em contextos educativos, as tarefas protocolares historicamente realizadas no campo da Psicologia Escolar.

A rotina de trabalho da psicóloga escolar, no período de imersão da pesquisadora, foi marcada pela realização de atividades típicas da atuação tradicional como atendimentos de estudantes e famílias, orientação de professores, participação em reuniões diversas (estudos de caso, conselhos de classe, coordenação pedagógica), produção de relatórios, encaminhamentos externos, dentre outros. Essas ações eram geralmente pensadas junto com a pedagoga ou solicitadas pela direção, coordenação e outros serviços de apoio (DC). Foi possível perceber, também, a atuação voltada para reprodução de tarefas preestabelecidas, registradas como comuns nos processos culturais e históricos da prática profissional em Psicologia Escolar, ao questionar Cecília sobre como ela organizava os seus processos de trabalho:

“Eu tento organizar junto com as pedagogas: se hoje tem fulano, fulano e fulano; vamos conhecer e atender as famílias; vamos entrar em sala para fazer observação ... recebendo as queixas de professores ou atendendo para orientação ... receber as demandas que a pedagoga acha importante: os alunos que elas [pedagoga e orientadoras educacionais] acham importante eu atender, a situação de alguma criança ... quando eu chego as pedagogas querem passar as situações para saber o que eu acho a respeito” (ENT).

A atuação voltada para reprodução pragmática de processos historicamente construídos como a realização de atendimentos clínicos na escola, processos de avaliação psicodiagnóstica, orientação de professores e famílias, dentre outras, trazem à tona as dificuldades de uma atuação que extrapole o olhar psicologizante sobre os processos de escolarização. Assim, a partir do entrelaçamento dessas informações é possível compreender que **a condição de ser psicóloga escolar está em processo de construção e reconstrução na relação direta com o cotidiano escolar**. Este entendimento configura-se como indicador da condição de ser psicóloga escolar na subjetividade social da escola, constituindo-se em um processo dialógico e dialético de configuração e reconfiguração subjetivas contínuas, na interação dinâmica com o contexto e seus atores.

Diante dos desafios vivenciados no contexto escolar, percebe-se que a psicóloga privilegia os caminhos tradicionais, já instituídos, demonstrando dificuldades de romper com as práticas historicamente reiteradas que foram construídas na interface da Psicologia com a Educação. Trata-se de modelos de atuação que vêm sendo denunciados pela psicologia crítica, desde a década de 80, por se associarem a finalidades escusas de uma psicologia higienista e, por isso, segregatória e excludente, que se colocou a serviço de interesses hegemônicos de uma elite burguesa que, pretendendo proteger seu capital, idealizou a educação como uma possibilidade para poucos (Patto, 1984, 2009, 2010; Yamamoto, 1987; Figueiredo, 2006; Moyses & Colares, 2001; Bock, 2009).

Observa-se que as escolhas que marcam o processo de atuação da psicóloga escolar buscam certa estabilidade no tecnicismo empoderador do psicólogo, embora, também, sejam marcadas por dúvidas e incertezas sobre os papéis e funções próprios de psicólogos escolares. Tal oscilação suscita processos reflexivos acerca da formação acadêmica generalista que, muitas vezes, não favorece o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e mais aprofundada sobre os pressupostos teóricos e práticos da Psicologia Escolar. “Eu acho que na minha faculdade não tinha foco nessa área, tanto que estagiei em várias outras, acho que a maioria das faculdades não tinha um forte para Psicologia Escolar” (ENT), afirmou Cecília sobre o seu processo de formação acadêmica.

Segundo Tizzei (2014), a escolha de ênfases e estágios em Psicologia Escolar ainda é baixa se comparada com outras áreas específicas dentro da psicologia, o que pode ser associado à predominância das escolas tradicionais nos processos de formação, assim como a baixa inserção do recém-formado no mercado de trabalho nesta área específica. Cecília relata que a Psicologia Escolar não foi pensada como uma opção de trabalho, ao longo da graduação: “Eu nunca pensei em escola, só vim parar aqui por causa do concurso. O meu contato com a escola, era a vida que eu tinha levado na escola” (ENT). Reflete, ainda, que a defasagem no processo de formação reverberou, fortemente, como dúvidas e angústias vivenciadas ao iniciar o trabalho na escola: “Qual que é a função da escola? Qual que é a função do psicólogo na escola? ... Você pensar

no que o psicólogo vai trabalhar nesse contexto ... quando você chega, você fica pensando isso” (ENT).

Registra-se, ainda, que para a psicóloga a formação continuada em serviço não oferece subsídios suficientes para construir bases que possibilitem a transição entre os modelos tradicional e emergente: “Quando eu ia para as coletivas<sup>23</sup> as pessoas falavam muito do que você não faz enquanto psicólogo escolar. Mas e o que você faz, então? Parece que não faz nada! Então, eu pensava: o que custa atender o menino, e tudo mais?” (ENT). As dúvidas de Cecília encontravam nas demandas apresentadas pela comunidade escolar, assim como em seu processo de formação de insípido, terreno fértil para a semeadura de condutas típicas da clínica subjetivista e individualizante. Observada a ausência de bases teóricas que dessem sustentação a uma atuação voltada para complexidade dos fenômenos educativos, nota-se a abertura de um espaço para o exercício do modelo psicológico hegemônico que, não só valida uma intervenção generalista que atende as expectativas sociais em relação ao trabalho do psicólogo em qualquer contexto, como respalda o olhar profissional para a individualidade que caracteriza, historicamente, as queixas escolares. Dessa maneira, percebe-se que a proposta tradicional vai sendo perpetuada, como em ciclos de reprodução transgeracional, retroalimentados pela convergência de múltiplas produções subjetivas.

Além disso, Cecília mencionou que no início da atuação encontrou dificuldades de visualizar pontos de encontro entre a Psicologia e a Educação, o que dificultava a sua comunicação com o restante da equipe escolar. Na busca por formação na área, optou por curso de Psicopedagogia Institucional Escolar e foi desencorajada por um colega:

“Mas porque você vai fazer Psicopedagogia? Psicólogo não tem que entender de pedagogia. Mas eu falava: não tem como, porque eu vou trabalhar na escola né!? Eu

---

<sup>23</sup> Encontros sistemáticos, geralmente semanais, entre a coordenação intermediária e as equipes (EEAA) da CRE, para troca de experiências, formação continuada e aprimoramento da atuação especializada de apoio à aprendizagem. Acontecem, também, coordenações pedagógicas centrais, das quais participam todos os membros do SEAA do DF (GDF, 2010, 2019).



não tenho que dominar, porque eu não vou fazer o trabalho da pedagoga e nem dos professores, mas eu tenho que entender o que ela faz, para distinguir do que eu faço, até para eu ter uma identidade do que é meu trabalho” (ENT).

Antunes (2008), ao problematizar as possibilidades de mudanças efetivas para superação do modelo clínico-terapêutico no contexto da escola, aponta para necessidade de envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica, mergulhando nessa realidade como alguém que faz parte dela. Para a autora, é preciso superar o preconceito de não querer tornar-se um pedagogo que afasta os profissionais de conhecimentos que lhe são essenciais. O psicólogo não é pedagogo, mas precisa reconhecer-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado e ressignificado junto aos demais educadores. Assim, acredita que o modelo individualizante pela psicologização dos problemas educativos, presente também nas expectativas dos demais profissionais da educação em relação a psicologia, será superado pela prática do psicólogo escolar que conseguir extrapolar a própria representação clínico-terapêutica que tem de si mesmo.

O conhecimento difuso sobre as bases da psicologia escolar fica evidenciado quando Cecília demonstra ainda ter dúvidas sobre as suas competências profissionais. Ao ser questionada sobre como se sente em relação à própria atuação, ela afirma:

“Acho que é um processo, que está sendo construído e vem muitos questionamentos sobre o que você vai fazer enquanto psicólogo escolar, nesse espaço que você não pode fazer psicoterapia, mas precisa ter um olhar clínico para as queixas ... eu fico me questionando: será que é isso? Será que é o certo? Será que é isso que faz um psicólogo escolar? A gente lê, mas quando a gente vem para prática é diferente, a gente fica cheio de dúvidas” (ENT).

Quando denotamos que emergem pela produção subjetiva da comunidade escolar as representações da condição de ser psicóloga escolar, na subjetividade social da escola, como

uma (a) atuação embasada nos pressupostos da clínica adaptacionista com foco na superação de dificuldades individuais para regularização dos fluxos de aprendizagem escolar e na forma de (b) visão da psicóloga escolar como assessora especialista que domina o potencial de transformação da escola, percebemos que a percepção profissional que a psicóloga tem de si mesma vai sendo, recursivamente, transmitida e internalizada por ela e pelos demais atores da escola dentro de uma panorama relacional e cíclico.

A complexa articulação que constitui a compreensão sobre os fazeres profissionais é permeada por diversos fatores que se integram em sentidos que, mesmo que possuam um núcleo estável, são fluídos e, portanto, passíveis de transformações. Entendemos que as interpretações produzidas nesta pesquisa estão à mercê de possíveis reconfigurações, mas faz-se necessário demarcar que, ainda, observamos a predominância do viés individualizante elucidado nas construções anteriores. Além disso, a psicóloga se questionou ao longo de todo o processo de pesquisa “se o psicólogo não atende e acompanha as crianças, ele faz o quê?” (DC, ENT, ESR) e, também, estava realizando uma segunda especialização, agora na área de atendimento clínico que acreditava auxiliar em sua atuação na escola.

A convergência dessas informações pode ser relacionada com o processo acadêmico de formação de psicólogos que, ainda, ocupa-se da disseminação de um saber psicológico objetivado e convertido em mercadoria que se vende em pequenos pacotes preenchidos de intervenções técnicas e protocolares de como ser psicólogo clínico-avaliador em contextos complexos e institucionais. Diante disso, reconhecemos na subjetividade social da escola, como indicador da condição de ser psicóloga escolar uma **crença na existência de uma clínica generalista que oferece condições de atuação, para a psicóloga, em qualquer contexto de desenvolvimento humano.**

A escassez de espaços que promovam discussões e ações que sejam balizadores consistentes para uma atuação crítica em psicologia escolar, tanto na graduação como na formação em serviço (Santos & Toassa, 2015; Tizzei, 2014), juntada a ausência de pares no cotidiano escolar,

revelam a solidão vivenciada pela psicóloga no processo de construção e consolidação da configuração subjetiva da profissão: “não é que eu realize um trabalho sozinha, mas é que dentro da sua perspectiva, dentro da sua formação, não tem outros” (ENT). Inúmeras vezes, Cecília expressou a importância da contribuição reflexiva que a presença da pesquisadora na escola representava para sua atuação profissional: “É muito bom ter do lado alguém que olhe para as demandas da escola do mesmo lugar que você ... tem me ajudado muito a ampliar minha percepção sobre o que acontece aqui e o que eu posso fazer com isso” (DC).

As professoras participantes, também, demonstravam interesse pelas novas experiências quando avaliaram os espaços sociorelacionais para discussões de temas escolhidos por elas: “eu nem sabia que a gente podia fazer isso ... eu confesso que estava resistente no começo, achava que tinha alguém me avaliando, mas tem sido muito importante para mim poder discutir temas do meu interesse junto com um grupo que eu confio ... a gente podia continuar” (Júlia – ESR); “eu estava muito preocupada com o tempo, com tudo que eu preciso entregar, mas eu achei que esse espaço me acrescentou muito com todas as reflexões que eu pude fazer sobre o meu trabalho, sobre as formas diferentes de ajudar meus alunos ... eu vi que ainda posso aprender muito para ser uma professora melhor” (Débora, ESR); “[chorando] a gente tem muito medo de ser julgada, eu não gosto de falar no grupo grande ... só falo o necessário, foi muito bom escutar os pensamentos diferentes das colegas e de vocês, mesmo que na hora eu não concorde, eu fico pensando e tento mudar naquilo que vejo que pode ajudar, no meu coração eu só quero o melhor para o meu aluno” (Maria, ESR).

A participação, engajamento e expressões das professoras participantes que foram sendo transformadas ao longo do processo de pesquisa, mesmo que no início tenham demonstrado certa resistência em aderir à proposta, revela que suas expectativas e demandas para a psicóloga escolar tendem a ser guiadas pelas produções subjetivas relacionadas à historicidade de suas experiências relacionais com psicólogos na escola e pelas representações sociais da profissão. Essas constatações

sugerem a necessidade de uma mudança estrutural e ampliada na forma como a Psicologia é utilizada na interface com a Educação, que vão desde o modo como é apresentada e difundida nos cursos de graduação, em docência e em Psicologia, ou nas formações continuadas, até a criação de redes de apoio que possibilitem o exercício permanente de ressignificação para aqueles psicólogos que já estão incluídos nas dinâmicas de atuação.

Percebemos que, ainda que exista um desejo de superar a psicologia pragmática, tecnicista, individualizante e adaptacionista, como expresso na reflexão de Cecília sobre a própria atuação “antes eu aplicava mais testes, hoje quase não faço mais isso” (ENT), ele se mostra insipiente para as mudanças que podem marcar a superação do modelo biomédico, de atuação das psicólogas escolares, que enfaticamente é apontado na literatura acadêmica como operador de processos perversos de exclusão escolar. O que constatamos ao longo do processo de pesquisa é que essa perspectiva continua viva e ecoando nas ações e relações institucionais.

Crochík & Patto (2012) discutem o paradigma predominante na Psicologia que trabalha com a psique em seu estado de coisa, tomada isoladamente, dentro de uma sociedade que transforma essa psique em mercadoria e faz do psicólogo seu mercador. Nesta perspectiva predomina a visão técnico-científica na qual a relação entre profissional e cliente é mediada pela técnica que confere status de ciência à atuação do psicólogo, pretendendo validar e valorar as práticas profissionais na área.

Podemos expandir essa discussão para o campo da psicologia escolar ao observar que o “cliente”, leia-se comunidade escolar, torna-se um depositário de saberes encapsulados em procedimentos específicos, típicos da psicologia científica hegemônica, vinculados a esse campo profissional, tais como aplicação de testes - avaliações classificatórias, atendimentos individuais com caráter terapêutico e adaptacionista, propostas medicalizantes, dentre outras. Essa dimensão prática tem sido importada indiscriminadamente para o contexto da escola e reproduzida por técnicas que configuram a condição de ser psicóloga escolar, tanto para o profissional como para os

demais membros dessa comunidade. Assim, tais procedimentos vão sendo eternizados de forma acrítica e irrefletida nesse campo profissional, limitando a atuação da psicóloga escolar a aplicação de técnicas psicológicas e cumprimento de tarefas protocolares e regimentais.

A contradição identificada entre o que deseja ser enquanto profissional e o trabalho que consegue entregar, elucida o impacto dos nós articulatórios, formados pela constituição mútua da subjetividade social e da produção subjetiva individual de Cecília, sobre os processos de atuação da psicóloga. A força da confluência dos sentidos subjetivos construídos coletivamente, o que implica a geração de sentidos que emerge da relação entre psicóloga e comunidade escolar, foi percebida, por nós, como fonte dos conflitos que configuram os entraves e o processo de resistência generalizada para efetivação de objetivos vinculados a atuação institucional

“Quando você pensa em um objetivo maior ... você pensa que pode contribuir nesses processos de aprendizagem trazendo o olhar que não é o que eles esperam, acho que por isso que a gente se perde né?! No que é nosso objetivo, no que é expectativa do outro, acho que isso se mistura um pouco” (ENT).

Parece haver a herança do “*modus operante*” de psicólogos anteriores que atua em favor da perpetuação de práticas tradicionais, como se o presente fosse uma mera atualização do passado. Observam-se repetições com uma nova roupagem, ponderadas as inúmeras informações de pesquisa apresentadas até aqui e a prevalência generalizada de práticas tradicionais, na expressão das expectativas dos professores em relação ao trabalho da psicóloga escolar: “Ajudar a tirar nossas dúvidas em relação ao trabalho com aluno” (ESR); “Fazendo o que ela já faz: escuta atenta, procurando sempre pontuar intervenções” (ESR); “Dando orientação de como agir em certas situações que acontecem em sala de aula” (ESR); “Sugerindo como detectar os problemas que os alunos podem estar sofrendo” (ESR); assim como, a materialização de algumas dessas expectativas pela psicóloga, sistematicamente, nos acompanhamentos individualizados de estudantes e familiares.

Os professores, ao reconhecerem na psicóloga um saber capaz de suprir as necessidades de apoio da escola no que diz respeito às dificuldades vivenciadas nos processos de aprendizagem do estudante, acabam por vivenciar o processo relacional de forma pouco crítica e reflexiva. Ao considerarem a Psicologia como um saber pronto e legítimo, colocam a psicóloga em um terreno estável dentro da escola já que, por meio da repetição de solicitações, não a tensionam a buscar novos conhecimentos ou modelos de atuação, pois o arsenal técnico-científico já desenvolvido atende as necessidades apresentadas por estes atores, no contexto escolar. Essa dinâmica relacional acaba por favorecer a vinculação da figura da psicóloga escolar a processos burocráticos e protocolares, dentro do espaço da escola.

É importante demarcar que a identificação de uma produção de sentidos convergentes, que parecem operar para manutenção do *status quo*, não pretendem anular ou relativizar as angústias e sofrimentos que, também, são produzidos na realidade institucional. É sabido que os profissionais da educação, dentre os quais está a psicóloga escolar, vivenciam problemas diversos que são gerados tanto nas vivências do cotidiano escolar como por atravessamentos sociais e políticos que interferem, direta ou indiretamente, nas dinâmicas de escolarização (Maia, 2017; Silva, 2017). Portanto, ressalta-se que os conteúdos abordados são aqueles que enunciam a dimensão subjetiva da produção de sentidos oriundas do encontro relacional entre psicóloga escolar e professoras.

Diante disso, compreende-se que a frustração com a não realização das metas institucionais, também, acaba por reforçar a atuação clínica na escola que, mesmo que essa se mostre ineficiente, ainda predomina como expressão do trabalho da psicóloga escolar “parece que tem hora que você está enxugando gelo” (Cecília - ENT). As dinâmicas educativas atravessadas por normativas e tradições escolares, que aprisionam as dificuldades de escolarização no indivíduo que aprende, favorecem a implicação da psicóloga na manutenção de uma psicologia tecnicista e

pragmática. Estes processos potencializam a sensação de que a operacionalização da Psicologia Escolar está associada a execução de tarefas.

Dessa maneira, a partir da articulação entre os indicadores (I) a condição de ser psicóloga escolar está em processo de construção e reconstrução na relação direta com o cotidiano escolar e (II) crença na existência de uma clínica generalista que oferece condições de atuação, para a psicóloga, em qualquer contexto de desenvolvimento humano, **hipotetizamos** que a condição de ser psicóloga escolar está configurada na subjetividade social da escola como **o papel pragmático de executora de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, objetificando uma *psique* supostamente universal.**

Quando os psicólogos se encontram afastados ou impedidos do pensamento crítico tornam-se vulneráveis à condição de reféns do tecnicismo-metodológico e suas escolhas profissionais são realizadas a partir de critérios puramente emocionais, o que os torna semelhantes a verdadeiros atos de fé transformados rapidamente em dogmatismo a serviço do hábito e do corporativismo. Assumindo o papel pragmático de executor de protocolos, com técnicas automatizadas e documentos estereotipados, a atuação do psicólogo escolar corre risco de se reduzir a mera atividade burocrática. E os riscos existentes na burocracia é que ela não é inócua como parece, mas se torna um exercício de poder e uma fonte de alienação (Patto, 1981).

Salientamos, então, que essa atuação burocratizada se mostrou tensionada pelos vínculos profissionais que Cecília estabeleceu ao longo dos anos de trabalho na mesma unidade de ensino. Ao longo das observações reflexivas foi possível perceber que a psicóloga escolar construiu uma relação de respeito e afeto com a equipe escolar, expressa com mais clareza por aqueles colegas com quem trabalha desde a sua chegada àquela escola. Muitos fazem acesso direto a ela, solicitando orientações e apoios de modo informal, além dela manter contato pessoal com alguns desses colegas fora do contexto da escola (DC).

À medida que o tempo de imersão em campo avançava, a pesquisadora percebia que as ações da psicóloga escolar tinham maior alcance e reverberação, quando realizadas fora dos momentos obrigatórios e institucionalizados, como são o conselho de classe, estudos de caso, dentre outros. Principalmente, os professores mais antigos e a equipe gestora buscavam Cecília, espontaneamente, pela escola, seja na sala que divide com a pedagoga e as orientadoras educacionais, sejam nos corredores ou outros espaços escolares. Estes encontros, em corredores ou porta de salas, foram registrados em diário de campo e alguns comentários expressos por professores e pela equipe gestora ilustram a empatia marcadamente existente entre a psicóloga e a equipe escolar: “quando eu estou angustiada com alguma coisa aqui na escola, eu corro na Cecília, só de ela me escutar eu já me sinto mais aliviada”; “sempre que tem algum problema que me sinto desafiada gosto de sentar e discutir com ela ... ela mostra possibilidades quando não consigo enxergar saídas”; “eu gosto de falar com ela porque ela acolhe o que a gente está sentindo, as vezes nem é problema aqui da escola, mas ela escuta sem julgar ... e não expõe a gente depois” (DC).

Cecília considera-se observadora, reconhece a importância do acolhimento e do cuidado com as palavras para manutenção do espaço de fala que sustenta uma relação profissional eficaz com os demais atores da comunidade escolar: “sou *observadora*” (CF); “sou muito boa *em escutar*” (CF); “quando o professor me procura *eu acolho*” (CF); “eu tomo muito cuidado com as palavras, o professor é muito sensível, se ele se sentir ofendido de alguma forma, não escuta mais nada do que você está falando” (DC).

O movimento de acolhimento é percebido, desejado e, algumas vezes, suscitado pelos professores. Os educadores declararam o desejo de terem suas demandas individuais acolhidas pela psicóloga escolar por meio da escuta e auxílio psicológico para enfrentarem as dificuldades vivenciadas pela imersão nas dinâmicas educativas. Quando questionados sobre as formas que acreditavam que a psicóloga escolar poderia contribuir com o trabalho deles, expuseram: “Ouvindo/exercendo a escuta ativa, pois existe necessidade de expor as angústias do dia-a-



dia”; “Creio que a contribuição pode ser com mais ênfase no aspecto emocional do professor, trazendo assuntos que as vezes são percebidos por nós”; “Ouvindo e dialogando, de forma que o professor possa refletir sobre suas ações na sala de aula e no ambiente escolar”; “Auxiliar na compreensão de alguns conflitos”; “Escuta sensível” (ESR).

Júlia relatou a experiência de ter sido acolhida por um psicólogo, não vinculado à instituição, quando teve problemas de relacionamento com a sua turma, declarando o desejo de que gostaria que esta ação pudesse ser realizada, também, pela psicóloga escolar:

“Eu tive um problema de relacionamento com minha turma, naquela oportunidade a direção convidou um psicólogo para realizar uma intervenção na escola e minha turma foi escolhida ... ele me escutou, perguntou se eu aceitava que ele fizesse um atendimento com minha turma e eu topei ... depois da ação ele veio conversar comigo e me deu algumas orientações ... foi muito importante para mim, ajudou muito. Eu gostaria que a Cecília fizesse isso, mas sei que não pode fazer atendimento ... a Cecília não tem tempo para acolher toda a demanda que existe para ela aqui na escola, sei que o foco dela devem ser os alunos com dificuldades de aprendizagem” (ENT).

O desejo expresso pelos professores é regulado pelas condições de trabalho existentes nas dinâmicas institucionais, visto que na mesma medida que gostariam de ser acolhidos manifestam, também, o entendimento de que essa não é uma atribuição da psicóloga escolar (DC). Apontam que, dentro do modelo de itinerância da SEEDF, até o acolhimento das demandas dos estudantes estaria sendo inviabilizado: “a psicóloga deveria *ter só a nossa escola para atender*” (CF, Maria); “a psicóloga deveria *estar todos os dias na escola*” (CF- Débora), “O tempo dela aqui [Cecília] é insuficiente para atender às necessidades dos nossos alunos” (ENT, Júlia).

Para contribuir nessa construção interpretativa, trazemos aqui a articulação de hipóteses elaboradas no contexto de discussão sobre os processos configuracionais da condição de ser professora na subjetividade social da escola - (I) experiência da docência oprimida e de (II) reconhecimento da docência na perspectiva do maternalismo onipotente - com o desejo dos professores de serem acolhidos pela psicóloga escolar, uma vez que apontam para o desejo de que existam espaços institucionais que representem um apoio concreto às necessidades desenvolvimentais dos professores, considerando a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano é constante e, também, experienciado pelos profissionais em seus contextos de trabalho. Estas construções nos possibilitam avançar no reconhecimento do **desejo de uma relação permanente de empatia e acolhimento entre psicóloga escolar e professores** presente na subjetividade social da escola, referente à condição de ser psicóloga escolar.

Outra dinâmica recorrente nas interações de trabalho da psicóloga escolar expressava-se como solicitação do seu apoio para mediar relações e conflitos diversos. Inúmeras vezes, enquanto a pesquisadora acompanhava a rotina de Cecília, a psicóloga foi solicitada para mediar encontros entre diversos atores da comunidade escolar: estudantes e professores, familiares e professores, professores e equipe gestora, familiares e equipe gestora, entre educadores e entre estudantes (DC).

A equipe gestora solicitava, com frequência, a participação de Cecília em reuniões diversas sob o pretexto de que “a psicóloga consegue fazer a fala circular ... a gente evita, também, que alguém saia com compreensões equivocadas ou emocionalmente abalada porque ela consegue mediar as interpretações e as emoções que surgem ao longo das conversas” (diretora – DC). Esta ação da direção era, constantemente, repetida por outros atores da comunidade escolar – pedagoga, orientadoras, professoras, familiares -, que

solicitavam apoio da psicóloga em reuniões que consideravam importantes e em encontros para resoluções de conflitos (DC).

Quando questionados sobre as expectativas em relação ao trabalho da psicóloga escolar, os educadores, também, expressaram essa demanda como uma possibilidade de apoio para os processos educativos: “Acredito que auxiliar enquanto troca, por ter um maior entendimento das relações humanas, acaba influenciando as atitudes de todos”; “A psicóloga contribui com a escola em perspectiva institucional ... orientando em situações de mediação junto de professores e pais”; “Auxiliar na compreensão de alguns conflitos e mediar a escola e a família” (ESR). A ampliação do espectro de atuação da psicóloga no contexto da escola, desde a perspectiva dos educadores, sinaliza que existe um deslocamento, mesmo que ainda tímido, da individualização dos problemas que são vivenciados nos processos de escolarização para as dinâmicas relacionais que constituem as experiências do cotidiano escolar.

Cecília, também, reconhece a importância dessa função, uma vez que participa desses momentos na maior parte das vezes que é solicitada, assim como percebe a sua contribuição: “eu já conheço, há algum tempo, a maior parte dos servidores e alunos da escola, então nesses momentos de conflito, sei como lidar com eles, o que cada um suporta ouvir e quando é a hora de falar ou parar” (ENT). A interpretação de que a psicologia escolar pode contribuir nas dinâmicas relacionais foi, também, consubstanciada com o fato de um dos temas escolhidos para discussão, nos espaços sociorelacionais criados para interação das participantes da pesquisa, ter sido a mediação de conflitos. O tema foi escolhido por Débora, que justificou sua decisão com o seguinte argumento:

“Considero a mediação de conflitos um recurso importante para lidar com os problemas que temos na escola ... nossos alunos brigam entre si, existem conflitos entre a família e a escola ... Cecília faz muito bem esse papel, mas ela nem sempre

pode, então gostaria de entender um pouco melhor para utilizar quando for necessário” (ESR).

A percepção de Cecília como uma facilitadora do diálogo e sua convocação recorrente para mediação em reuniões e conflitos corroboram para a construção do indicador de que a condição de ser psicóloga escolar está subjetivamente configurada na subjetividade social da escola como **mediadora de relações em favor da qualidade dos processos educacionais**.

A atuação mais implicada com os atores da equipe escolar do que com procedimentos técnicos, por meio de processos relacionais, revela possibilidade de implicação da psicóloga escolar com ações que extrapolem a dimensão tradicional do trabalho. Voltar-se para dinâmicas que podem favorecer os processos de escolarização, resgata o comprometimento ético-político do psicólogo escolar com processos emancipatórios e de transformação social por meio da educação.

A expectativa de apoio expressa para além de intenções adaptacionistas, por parte da equipe escolar, evidencia o reconhecimento de que os processos educativos são constituídos de fenômenos que extrapolam as atividades de ensino-aprendizagem: “sugestões para cada indivíduo lidar/compreender o outro, sem julgar”; “um profissional que, com sua formação, auxilia nas relações e suas implicações afetivas, contribuindo para o entendimento do comportamento humano diante das situações apresentadas; “auxiliar na compreensão de alguns conflitos” (ESR). Diante do indutor que provocava a reflexão sobre sentindo de ser psicóloga, Cecília refere que seria o exercício de estar atento ao outro, sem subestimar as suas possibilidades (ENT).

Percebeu-se que esse espaço de alteridade era sentido e compartilhado com a equipe escolar. Assim, diante da articulação dos indicadores de (I) desejo de uma relação permanente de empatia e acolhimento entre psicóloga escolar e professores e de (II)

mediadora de relações em favor da qualidade dos processos educacionais, **hipotetizamos** que a condição de ser psicóloga escolar está subjetivamente configurada na subjetividade social da escola como **um lugar de escuta empática e profissional**.

A escuta psicológica é uma competência que os psicólogos devem desenvolver ao longo do processo de formação e levar para qualquer contexto de trabalho no qual esteja inserido. Contudo é importante cuidado para não fazer uma associação indiscriminada da escuta psicológica com a clínica médico-biológizante. A escuta psicológica deve levar o psicólogo escolar a se colocar em situação de compreender a singularidade das demandas, assim como investigá-las e questioná-las buscando gerir a produção subjetiva que emerge no processo dialógico de interação entre psicóloga escolar e demais atores da comunidade escolar (Marinho-Araújo & Almeida, 2010).

Assim, considerando o processo de construção interpretativa desenvolvido pela pesquisadora, evidenciamos que a configuração subjetiva social da condição de ser psicóloga escolar está constituída por: (V) uma psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas; (VI) o papel pragmático de executora de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, objetificando uma *psique* supostamente universal; (VII) um lugar de escuta empática e profissional.

## **EIXO 02: A dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras expressa na atuação pedagógica e institucional.**

A partir desse eixo nos propomos a pensar como a produção subjetiva referente a condição de ser professora e a condição de ser psicóloga escolar, constituída na subjetividade social da escola, se expressa nas dinâmicas relacionais da atuação pedagógica e institucional. Trata-se de uma análise integrativa da discussão apresentada no Eixo 1, visando ampliar a compreensão sobre a participação da subjetividade social da escola nas formas como

psicóloga e professores se relacionam. Reconhecemos que essa participação não se trata de uma determinação, mas decorre dos tensionamentos produzidos no tecido relacional que, por vezes, podem assumir distintos modos de expressão a depender da maneira como essas professoras e psicóloga geram sentidos nos espaços de negociações e abrem novos caminhos de ação, ou não.

O caráter dialógico-relacional admitido como um pressuposto para construção de informações, na Epistemologia Qualitativa, também, pode ser pensado como um espaço de produção de sentidos subjetivos que favorece o encontro e o compromisso com o outro na construção do espaço relacional. Conforme González Rey (2004) “o outro está constituído no nível de sentidos subjetivos da história de relacionamento entre as pessoas, e é precisamente essa condição que privilegia a influência de uns e não de outros no espaço cotidiano” (pp. 10). Ora tratado como configuração subjetiva do espaço dialógico (González Rey, 2019), ora como configuração subjetiva do relacionamento (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017c) e, ainda, como construção histórica/subjetiva alimentada por uma produção subjetiva conjunta (Torres, 2019), o espaço subjetivo relacional representa um núcleo relativamente estável de sentidos subjetivos convergentes, ou não, condutores do encontro entre subjetividades.

Diante da compreensão de que “toda ideia contém algum resíduo de relações afetivas individuais daquele aspecto da realidade que ela representa” (Vigotski, 2009, pp. 50), buscamos, por meio da análise integrativa dos indicadores e hipóteses, anteriormente produzidos, acerca da dimensão subjetiva da condição de ser psicóloga escolar e de ser professora, estabelecer conexões que nos possibilitem pensar como se configura subjetivamente a relação entre estas profissionais da educação no cotidiano da escola.

O elo entre a atuação da psicóloga escolar e das professoras tem sido historicamente centrado no rendimento e desenvolvimento estudantil oriundos de processos de ensino-

aprendizagem que ocorrem nas dinâmicas de escolarização. Observada a forma como o sistema educacional é organizado, a aprendizagem escolar dos estudantes está na base dos processos subjetivação das experiências vividas no contexto escolar. Portanto, para que a escola cumpra com a função social de formar conceitos científicos e compartilhar o conhecimento, histórica e culturalmente, construído e validado, algumas dinâmicas educativas são criadas e reproduzidas como ferramentas favorecedoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A utilização dessas ferramentas para operacionalização das dinâmicas educativas fica condicionada à divisão de tarefas no contexto da escola, ressaltando-se que, em escolas públicas, a organização do trabalho institucional e pedagógico goza de certa flexibilização, apoiada na construção local de um PPP para cada unidade de ensino, na mesma medida em que está condicionada às diretrizes e aos parâmetros legais conferidos pelo Estado (GDF, 2019). É, neste cenário, que se dá a distribuição de tarefas que irá definir o papel de cada ator da comunidade escolar envolvido com os processos educativos.

Assim, a forma como a escola está organizada atende a um modelo de Educação cognitivo-reprodutiva que concebe a aprendizagem como acúmulo de conhecimentos e constata a sua ocorrência por meio de processos avaliativos estatísticos e quantificadores. A organização pedagógica necessária para atender a esse modelo exige, da comunidade escolar, um trabalho dividido em tarefas que garantam o cumprimento das expectativas do próprio sistema de ensino. Em decorrência disso, temos uma educação depositária, que têm apresentado índices insatisfatórios de desenvolvimento e aprendizagem. A conexão entre professores e psicóloga pode ser representada, então, cabendo a estes o ofício de ensinar e aqueles a missão de reparar o que não foi aprendido pelos estudantes.

Nesse viés, os professores são os responsáveis pelo desenvolvimento de uma atuação pedagógica que viabilize a operacionalização da função reprodutiva da escola, enquanto o

psicólogo escolar tem atuado, historicamente, em uma função acessória e de apoio, oferecendo serviços de suporte, consultoria e/ou assessoria voltados para a solução de problemas que reduzam as possibilidades de efetivação do processo de aprendizagem formal. Aqui reside o interesse pela temática que nos propusemos a estudar, por entendermos a potência que pode existir na aliança colaborativa entre estes profissionais, em favor dos processos de desenvolvimento integral do estudante e, indiretamente, na reorganização dos fluxos relacionais de trabalho vivenciados pela equipe escolar dentro das dinâmicas educativas. Assim, compreender como está configurada a dimensão subjetiva dessa relação possibilita-nos construir rotas explicativas que favoreçam os desenvolvimentos humanos diversos dentro da escola.

Entende-se que, “nos termos da teoria da subjetividade, a experiência presente é um ponto de encontro, colisão e contradição dos mundos vividos pelos seus protagonistas, que aparecem nas configurações subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivida” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, pp. 85). Pretendendo avançar no conhecimento que contemple a complexidade dos fenômenos vivenciados no contexto escolar, fizemos o movimento de nos voltar para o estudo dos processos representativos do encontro entre os mundos vividos pela psicóloga escolar e pelas professoras e nos modos como repercutem na manutenção ou tensionamento dos processos subjetivos presentes nas ações e relações pedagógicas e institucionais.

Diante da subjetivação da condição de ser professora na subjetividade social da escola configurada como (I) reconhecimento do exercício da docência na perspectiva do maternalismo onipotente; (II) tutoria moral e religiosa da conduta dos estudantes e de suas famílias, bem como das ações e relações pedagógicas e; (III) realização material e prática da proposta educativa da escola, percebemos que a centralidade da atividade docente na efetivação dos processos de escolarização é fortalecida e, por vezes, sustentada pela condição



de ser psicóloga escolar subjetivamente constituída como uma (V) psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas e como (VI) papel pragmático de executora de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, objetificando uma *psique* supostamente universal. Podemos identificar a existência de uma ecologia relacional harmônica, em que cada profissional exerce sua função atendendo à dinâmica subjetiva social, entretanto sem tensionar numa perspectiva de gerar mudanças no sistema educativo.

É absolutamente desejável que professores estejam engajados dando o melhor de si no exercício da profissão, mas é temeroso que se ignore que, embora o trabalho docente seja indispensável no processo pedagógico, esse profissional esteja situado dentro de uma estrutura profundamente marcada por relações de poder, por ideologias e políticas públicas que regulam e produzem efeitos em tudo o que ele faz, acarretando tantas vezes uma sobrecarga disfuncional. Albuquerque (2020) destaca a necessidade de que os professores, também, sejam compreendidos em sua condição de indivíduos sociohistóricos e que suas dificuldades sejam situadas dentro de um contexto social, histórico, econômico e político, com a finalidade de que estes educadores assumam posturas mais críticas e trabalhem para o fortalecimento da educação pública de forma mais lúcida e amorosa para consigo e para com o coletivo do qual fazem parte. Entende-se que o “ato pedagógico exige paciência histórica, vontade de caminhar junto e não de se sacrificar na vanguarda” (Gadotti, 2012 conforme citado por Albuquerque, 2020, pp. 111).

Cotidianamente, os professores são cobrados em relação ao domínio de turma e à apresentação de bons resultados de desempenho dos estudantes, assim é tradução que alcançamos a respeito das variadas metas e objetivos que são delineados na proposta da Educação Nacional e Distrital. Mesmo diante da pressão institucional, de maneira geral, os docentes expressam sentimentos de bem-estar e segurança na relação com os estudantes, contudo, para manter essa sensação, percebemos que recorrem a dispositivos perpetuadores

das relações de dominação e poder como recurso necessário para atendimento das diversas demandas implicadas nos processos educativos, o que repercute como soberania docente nas rotinas vivenciadas em sala de aula. Afinal de contas, a responsabilidade pelos índices de desempenho acadêmico, apresentados nas avaliações externas, recai sobre eles e, por esse motivo, findam por agir com base em uma proposta de trabalho focada em resultados e desvinculada da proposta educativa de desenvolvimento integral.

Assim, a estrutura das dinâmicas educativas concentra nos docentes a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, professores tendem a buscar apoio apenas quando um estudante não consegue se sintonizar com o coro uníssono de sua regência, igualmente compartilhada entre todos, o que subjetivamente pode ser representado como expectativa de um desenvolvimento homogêneo, ou desempenho satisfatório, para todos os estudantes. Na realidade concreta da escola, o trabalho da psicóloga parece depender da provocação docente ou previsão normativa para acontecer. E mesmo nessas condições, materializa-se como transferência de tutela sobre a aprendizagem do estudante, sinalizando que a ação pedagógica das professoras e a proposta interventiva da psicóloga escolar seguem como áreas do conhecimento e campos de atuação independentes, que permanecem funcionando com autonomia na ausência um do outro.

As dinâmicas de trabalho autônomas, criadoras de um arquipélago multiprofissional onde os serviços estão ilhados dentro do contexto escolar, parecem conectar-se somente quando esses diversos serviços existentes precisam responder pelos resultados homogeneizados, ou não, de desempenho dos estudantes. As vivências educacionais cotidianas não expressam a articulação intrínseca, de cooperação ou vinculação mútua, entre estes campos de atuação (DC), na contramão dos processos históricos de construção e consolidação desses saberes. Vigotski (2009) ao afirmar que “o processo de educação é um processo psicológico” (p. 41), contribui para discussão de que pedagogos e psicólogos são

responsáveis por atividades diferentes, contudo, reconhece que ambas devem ser concebidas como constituintes dos processos educativos de forma interdependente. Assim, diante do isolamento e independência das ações educacionais, denotamos que **a organização regimental e dinâmica dos serviços, na escola, favorece a centralização da responsabilidade pedagógica e social da educação sobre os docentes**, dificultando o estabelecimento de uma relação colaborativa entre psicóloga e professores.

Compreendemos que, a (V) Psicologia Escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas, representa um campo teórico que parece, muitas vezes, distante e desarticulado das vivências educativas. Um saber que explica e avalia os processos de desenvolvimento, mas não necessariamente transforma as práticas, o que fora evidenciando pelas participantes sob a compreensão recorrente de que teoria e prática seriam espectros distintos e distantes dentro do campo educativo.

O saber psicológico que se pretende colaborativamente constituinte das dinâmicas educativas, compartilhado e vivenciado com a comunidade escolar, encontra resistências quando tenta permear as ações e relações pedagógicas estratificadas e regimentais que são vivenciadas no cotidiano da escola. Percebemos que a condição de ser professora configurada na subjetividade social da escola como a (III) realização material e prática da proposta educativa da escola – e subjetivada na forma de (II) tutoria moral e religiosa da conduta dos estudantes e de suas famílias, bem como das ações e relações pedagógicas –, quando se depara com uma (V) psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas, produz tensionamentos que, por vezes, fragilizam – impossibilitam ou interrompem – conexões entre psicóloga escolar e professoras.

Em tentativas de permear as dinâmicas educativas, fundamentada na perspectiva científica, laica e baseada nos direitos humanos (CFP, 2005), com frequência, a atuação da psicóloga escolar representou oposição à tutoria moral e religiosa, sendo a reflexão produzida no

encontro entre professores e psicóloga, muitas vezes, abandonada do lado de fora da sala de aula. Mesmo que a condição de ser psicóloga escolar esteja subjetivamente representada como (VII) um lugar de escuta empática e profissional, as professoras, participantes da pesquisa, sinalizaram outros referenciais sociais nos quais buscam apoio para lidar com as dificuldades vivenciadas no exercício da docência, tais como família, religião e amigos. Cabe problematizar que, quando os professores foram mobilizados a se expressarem sobre a atuação específica da psicóloga, sinalizam variadas expectativas de apoio e demandas relacionadas ao trabalho desta profissional na escola. Contudo, quando questionados sobre os suportes e apoios que buscavam, não citavam, espontaneamente, a psicóloga escolar como uma possibilidade. Os apoios do divino e da família são as respostas mais recorrentes em seus relatos, fortalecendo a compreensão acerca da dificuldade de se criar e consolidar redes de apoio e colaboração, dentro do contexto da escola.

A lacuna que se apresenta, entre as necessidades de trabalho da equipe pedagógica e o possível apoio da psicóloga escolar, pode ser explicada pelo distanciamento teórico-prático que teve sua gênese na relação histórica e hierárquica produzida na interface entre Psicologia e Educação (Guzzo e Mezzalira, 2011; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Patto, 2009). Essa relação se expressa no cotidiano escolar como um hiato entre teoria e prática, na qual a psicóloga representa o campo teórico constituído por um “suposto saber” (Lacan, 1986), que na dimensão da subjetividade social produz respostas e explicações para os problemas de escolarização vivenciados por estudantes e seus familiares é, contraditoriamente, a mesma que se mostra apartada das materialidades do fazer pedagógico. Dessa forma, o que se expressa no plano discursivo como possibilidade de acolhimento, pode ser compreendido, na materialidade, como um abismo entre expectativa e realidade, visto que, no imaginário dos docentes, o fato de a psicóloga não realizar a função docente nas dinâmicas educacionais, a tornaria insuficientemente preparada para compreender o que de fato é vivenciado na prática do exercício profissional do professor.

Nesta conjuntura, percebemos que, ao representar, na subjetividade social da escola, a dimensão teórica dos processos educativos, a Psicologia Escolar opõe-se às ações e relações pedagógicas mais recorrentes, visto que estas práticas são, predominantemente, orientadas por saberes formais e não formais para o pressuposto científicos, tais como os morais, religiosos, dentre outros oriundos do campo da experiência. As reflexões construídas até aqui nos possibilitam a compreensão da produção subjetiva dos profissionais da escola pesquisada, referente à relação estabelecida entre psicóloga escolar e professoras, como a representação de **embate simbólico que separa teoria e prática**.

Para Paulo Freire (2003) a indissociabilidade e recursividade entre teoria e prática é requisito fundamental para que os processos educativos possam avançar, de maneira intencional e qualitativa, cumprindo a sua função libertadora e emancipatória da Educação. A esse respeito, também, colabora Mitjáns Martínez (2010) sugerindo, como forma de atuação emergente do psicólogo escolar, a produção de pesquisas com o objetivo de aprimorar os processos educativos e, desta maneira, implicado com as dinâmicas de escolarização, esse profissional possa articular teoria e prática em seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, recuperamos nossa justificativa pessoal sobre a intenção de contribuir com a produção de um conhecimento implicado, científica e socialmente, com a qualificação e expansão desta área.

Portanto, seguindo o processo construtivo-interpretativo, ao assumir o papel de (V) dar respostas explicativas que justifiquem os fracassos escolares e o (VI) lugar pragmático de executor de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, o psicólogo escolar acaba por reiterar ações e relações pedagógicas e institucionais que recolocam nos professores a responsabilidade, quase exclusiva, pela efetivação da educação pública. Constitui-se, na subjetividade social da escola, uma identidade executiva superpotente para o docente, o que dificulta, do ponto de vista da ação e atuação, a articulação prática com outros saberes que podem participar dos processos de escolarização favorecendo a circulação da

implicação com os desenvolvimentos estudantis por toda comunidade escolar. Percebemos ser necessário superar o isolamento prático e executivo do professor, para tornar viável a construção de uma proposta de trabalho colaborativa e corresponsável, compartilhada por todos os membros da equipe escolar. Compreendemos, então, que a relação entre psicóloga escolar e professoras configura-se como uma **função acessória, exercida pela psicóloga nas dinâmicas de escolarização, operando em favor da manutenção do *status quo* que isola na função prática da atividade docente a responsabilidade pela maestria executiva dos processos educativos.**

Os processos subjetivos que estão na base das ações e relações pedagógicas e institucionais vivenciadas nas dinâmicas interativas entre psicóloga escolar e professoras, revelam posições contraditórias que atuam em favor dos distanciamentos teórico-metodológicos no cotidiano escolar. Esta constatação, encontra apoio, também, em outros fenômenos históricos produzidos na interface entre Psicologia Escolar e Educação, tais como os processos de individualização da responsabilidade pelo fracasso escolar.

Desde a década de oitenta, faz-se um movimento acadêmico de denúncia sobre os processos de exclusão escolar fundamentados em dificuldades de escolarização produzidas por princípios hegemônicos de desenvolvimento que, ao definirem padrões de aprendizagem idealizados, segregam aqueles que não aderem aos fluxos pré-estabelecidos. Reconhecemos, assim, que a Psicologia foi utilizada em favor da legitimação das exclusões, em suas práticas higienistas e instrumentalistas que, ao situar nos indivíduos explicações patologizantes para problemas de ordem social, acabou por contribuir com elitização da educação, como uma espaço legítimo apenas para aqueles que se adaptam e aprendem “normalmente” (Patto, 1984; 1990). Marca-se o início de um movimento crítico na Psicologia Escolar, que realiza análises profundas dos variados processos de ensino-aprendizagem, assim como de outras vivências educativas, como possibilidades para o desenvolvimento de estratégias teórico-

empíricas que pudessem minar a culpabilização dos aprendizes e de suas famílias pelo fracasso escolar.

Mesmo que as construções interpretativas produzidas, a partir desta pesquisa, em alguma medida, corroborem com o movimento acadêmico que sinaliza a busca pela superação de modelos patologizantes dos processos de aprendizagem dos estudantes, demarcadas pela subjetivação da condição de ser psicóloga escolar como a atuação da psicóloga tensionada entre a atuação tradicional e emergente, também, registramos a expressão de sentidos subjetivos que convergem para uma atuação embasada nos pressupostos da clínica adaptacionista, com foco na superação de dificuldades individuais para regularização dos fluxos de aprendizagem escolar. Percebemos, ainda, que o fenômeno de individualização da culpa pelo fracasso escolar, ora atribuído ao estudante, ora à sua família, vem sendo expandido e isolado em outros atores da comunidade escolar.

A relação interprofissional mostra-se subjetivamente configurada, para as professoras, como um encontro com a especialista alquimista que tem soluções para qualquer tipo de problemas produzido na ordem dos afetos, relações e de aprendizagem, o que denota que existe uma expectativa de cura milagreira que individualiza na psicóloga escolar a solução para os problemas de aprendizagem que se constatem no contexto escolar. A condição de ser psicóloga escolar subjetivada como (V) o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas perpetua no imaginário coletivo a ideia de que a adequação do desenvolvimento estudantil dependa de uma intervenção da psicóloga, o que se materializa em inesgotáveis encaminhamentos para atendimento desta profissional.

Já para a psicóloga escolar, a relação interprofissional, apresenta-se subjetivamente configurada como uma possibilidade de acolhimento, na forma de um encontro potencializador de desenvolvimento, com e para aqueles docentes que compartilham de ideias semelhantes às suas, como uma prestação de serviços numa via de mão única, na qual ela é proprietária de uma

mercadoria que é desejada pelos professores. Deste (V) lugar de dar respostas, institucionalmente legitimado, a psicóloga escolar significa a entrega do seu serviço como um auxílio assistencial para aqueles que têm subjetivado na sua atuação profissional o (I) reconhecimento do exercício da docência na perspectiva do maternalismo onipotente. Desta maneira, por mais que a psicóloga ofereça um apoio, a responsabilidade pelo sucesso escolar é outorgada às professoras, tendo em vista a responsabilização total da docente pelo desenvolvimento do estudante diante de processos educativos que as percebem como heroínas de uma educação salvadora da pátria.

Portanto, nota-se que a culpabilização que individualiza a responsabilidade pelo fracasso escolar em diferentes atores da comunidade escolar, afasta-se da visão integradora das dinâmicas educativas que sustentam os processos de escolarização, assim como a comunhão de forças para superar as dificuldades implicadas neste processo. Inferimos, assim, que **a circularização da culpa que aloca em indivíduos a responsabilidade unificada pela qualidade dos processos educativos opera na contramão de uma perspectiva de trabalho colaborativa que contemple o desenvolvimento humano integral.**

Assim como Ribeiro e Pedroza (2020), compreendemos a necessidade de reconhecermos que a dimensão pessoal desempenha um papel fundamental na atuação docente e em seus processos de reconfiguração e transformação, tal como para outros profissionais da educação. Todavia, esta compreensão não anula o entendimento de que as metas da Educação não devem ser individualizadas nos esforços e atuação de professores, ou em qualquer outro membro da comunidade escolar, visto que são atravessadas por outros processos como gestão, financiamento, organização dos serviços, dentre outros, que também impactam na operacionalização das propostas educativas.

Diante da criação de dinâmicas articulatórias de sentidos, percebemos que a culpabilização individualizante converge com a subjetivação da condição de ser professora na subjetividade social da escola representada pela (IV) experiência de docência oprimida, assim como



com a subjetivação da condição de ser psicóloga escolar expressa como uma (V) psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas, formando uma força institucional que parece engessar e sustentar modelos de educação bancária.

Quando assumimos o pressuposto de que as práticas burocratizadas sustentam modelos de reprodução acrítica de sistemas de opressão, compreendemos que a produção de sentidos subjetivos que representam a condição de ser professora como (III) realização material e prática da proposta educativa da escola, na qual estão implicadas a percepção da docência como (II) tutoria moral e religiosa da conduta dos estudantes e de suas famílias, bem como das ações e relações pedagógicas, assim como (I) o exercício da atividade professoral na perspectiva do maternalismo onipotente, articulada com a condição de ser psicóloga escolar expressa pela (VI) o papel pragmático de executora de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, objetificando uma *psique* supostamente universal, revelam-se como barreiras para o desenvolvimento de uma educação libertária e emancipatória, tendo em vista que ao imprimirem nas práticas educativas a perpetuação de uma proposta tradicional de trabalho acabam por sustentar e favorecer a manutenção da educação depositária cuja a aprendizagem se organiza sob a posição de receptor passivo do estudante.

Diante disso, percebemos que a produção subjetiva oriunda do espaço dialógico-relacional de confluência de sentidos que tecem significados sobre o encontro entre psicóloga escolar e professoras, exerce **uma força mantenedora de ações e relações pedagógicas e institucionais tradicionais que sustentam o modelo de educação bancária.** Enfatizamos que este modelo de Educação está na base da reprodução acrítica de formas diversas de opressões educacionais que, junto a outras dinâmicas de organização política e social do Estado, sustentam os processos de desigualdade e exclusão sociais.

É preciso estarmos atentos aos processos institucionais, mecânicos e desvitalizados, de aprisionamento e destruição do sujeito - entendido como aquele indivíduo que subverte e

cria novas rotas de subjetivação diante do instituído - como possibilidade de ruptura com a lógica determinista que perpetua expressões sociais como causa natural e imutável das mazelas que atravessam os desenvolvimentos humanos. Compreendemos ser necessário vislumbrar as expressões sociais e institucionais para além de sua dimensão estrutural, considerando que esta estrutura é produzida nas relações humanas e práticas que são e permanecem sendo constituídas na instituição pelas pessoas que delas participam (González Rey & Goulart, 2016).

Por fim, destacamos que a subjetivação da condição de ser psicóloga escolar como (VII) um lugar de escuta empática e profissional abre caminho para o resgate da Psicologia Escolar em sua função relacional que possibilita a construção de espaços dialógicos, nos quais o intercâmbio de subjetividades pode consolidar vínculos favorecedores de desenvolvimento tanto na perspectiva profissional, quanto na materialização da proposta educativa da escola. Retomar o caráter dialógico-interacional da atuação do psicólogo escolar pode contribuir para superação de modelos hegemônicos que sustentam a (V) psicologia escolar que assume o lugar profissional, institucionalmente legitimado, de dar respostas e (VI) o papel pragmático de executora de protocolos necessários para o andamento dos processos educativos, objetificando uma *psique* supostamente universal.

Compreendemos, portanto, que o (VII) lugar de escuta empática e profissional é um espaço potencial para acolhimento e escuta da (IV) experiência da docência oprimida, constituindo este encontro como um processo constante de trocas, vivenciado no cotidiano escolar, que podem contribuir para criação dinâmicas colaborativas que impliquem a comunidade escolar com a transformação dos processos educativos, deslocando a prática educativa do lugar de responsabilizações que geram culpas individualizantes para uma perspectiva de construção coletiva.

Desta forma, **o encontro entre psicóloga escolar e professoras configura a possibilidade de investimento no dialogismo recursivo para fortalecimento de um campo**

**relacional potencializador do desenvolvimento do trabalho institucional colaborativo em favor da qualidade dos processos educativos.** Destacamos, então, a condição potencial do espaço relacional como pressuposto sobre o qual os indivíduos se comprometem, criam vínculos emocionais, permitem o intercâmbio de conhecimentos e estabelecem vinculações dialógicas (Campolina, 2012; Campolina & Mitjás Martínez, 2011; CFP, 2019; Gonçalves, 2020; Gonzalez Rey & Goulart, 2019; Pedroza, 2005; Pereira, 2017; Rossato, 2009; Tacca, 2019; Torres, 2016a, 2019b).

Discutimos, neste eixo, a dimensão subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras expressa na atuação pedagógica e institucional, considerando como a condição de ser psicóloga escolar e a condição de ser professora configura-se na subjetividade social da escola, assim como a dimensão subjetiva dessa relação se expressa na atuação pedagógica e institucional destas profissionais da educação. Tornou-se evidente, neste processo de investigação, a compreensão de que as produções subjetivas são atravessadas por perspectivas históricas, culturais, sociais, relacionais e individuais diversas produzindo sentidos subjetivos dinâmicos, que encontram em configurações subjetivas núcleos relativamente estáveis da dimensão subjetiva da relação.

Dessa maneira, entendemos que a dimensão subjetiva da relação entre a psicóloga escolar e as professoras encontra sua expressão no cotidiano escolar na forma de: (a) uma organização regimental e dinâmica dos serviços, na escola, favorecedora da centralização da responsabilidade pedagógica e social da educação sobre os docentes; (b) um embate simbólico que separa teoria e prática; (c) uma função acessória, exercida pela psicóloga nas dinâmicas de escolarização, operando em favor da manutenção do *status quo* que isola na função prática da atividade docente a responsabilidade pela maestria executiva dos processos educativos; (d) uma circularização da culpa que aloca em indivíduos a responsabilidade unificada pela qualidade dos processos educativos opera na contramão de uma perspectiva de trabalho colaborativa que contemple o desenvolvimento humano integral; (e) uma força mantenedora de

ações e relações pedagógicas e institucionais tradicionais que sustentam o modelo de educação bancária; (f) uma possibilidade de investimento no dialogismo recursivo para fortalecimento de um campo relacional potencializador do desenvolvimento do trabalho institucional colaborativo em favor da qualidade dos processos educativos.

### **Considerações Finais**

No curso deste trabalho, surgiram desafios para gerar inteligibilidades acerca do processo configuracional das dinâmicas relacionais vivenciadas entre psicóloga escolar e professoras no cotidiano da escola. Esses desafios foram convertidos em trajetórias reflexivas que possibilitassem expandir a compreensão da constituição subjetiva do espaço relacional e suas expressões nas ações e relações do cotidiano escolar.

Para pensar o processo de constituição subjetiva da relação fez-se imperativo a imersão no campo de pesquisa de modo que o compartilhamento de vivências cotidianas possibilitasse tensionamentos favorecedores da expressão subjetiva das participantes. As informações construídas nesta investigação científica, possibilitaram-nos criar caminhos teórico-empíricos que podem subsidiar futuras ações e intervenções voltadas para melhoria dos processos educativos e das relações estabelecidas nos diversos espaços sociorelacionais da escola, que tenham como base a dimensão dialógico-relacional de uma proposta colaborativa entre psicólogos escolares e professores.

Compreendemos que os processos de escolarização se configuram em dinâmicas complexas, constituídas de uma dimensão de natureza subjetiva, e não apenas operacional, o que nos possibilita afirmar que são processos dinâmicos que articulam subjetividade individual e social, de modo que a experiência concreta organiza-se fundamentada na subjetivação produzida no contato com o vivido. Desta forma, a produção subjetiva configurada sobre a relação entre psicóloga escolar e professoras é concebida como fio condutor das ações e relações pedagógicas e institucionais destes atores educacionais, nos espaços em que o encontro das propostas de trabalho se faz necessário para atendimento de demandas educativas.

Apesar das mudanças já conquistadas, considerando as contribuições acadêmicas e a regulamentação normativa da atuação dos psicólogos escolares, na Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal (SEEDF), ainda há muito o que se avançar na perspectiva teórico-prática para atuação do psicólogo escolar que, socialmente comprometido com os processos emancipatórios e libertários em educação, favoreçam a transformação da realidade de desigualdade e exclusão vivenciadas no seio da sociedade civil. Para tanto, compreende-se que incentivar a mobilização da configuração subjetiva da relação entre psicóloga escolar e professoras pode consolidar a expressão, nas ações e relações do cotidiano escolar, da expansão da possibilidade de investimento no dialogismo recursivo para fortalecimento de um campo relacional potencializador do desenvolvimento do trabalho institucional colaborativo em favor da qualidade dos processos educativos.

Outro aspecto relevante foi vislumbrar que, diante da compreensão de que a condição de ser psicóloga escolar se expressa como um lugar de escuta empática e profissional na subjetividade social da escola, torna-se possível que as ações e relações institucionais dessa profissional possam operar na contramão da experiência de docência oprimida ao oferecer um espaço de acolhimento, escuta e empatia dentro do contexto escolar. Espaço relacional propício para problematizações e reflexões que rompam com as lógicas de opressão e possibilitem que este encontro interprofissional gere desvios de rota fundamentais para construção de uma proposta educativa transformadora da sociedade.

Identificar e compreender produções subjetivas que representam forças mantenedoras do *status quo* de uma educação bancária-depositária e da reprodução de concepções hegemônicas de desenvolvimento humano é importante para conscientização profissional, assim como, para subsidiar a construção de recursos teórico-práticos que viabilizem a superação destes modelos que estão na base dos processos de opressão e exclusão educacional.

Assim, consideramos que seja necessário e urgente: (a) a reorganização regimental e dinâmica dos serviços, na escola, como via para superação da centralização da responsabilidade pedagógica e social da educação sobre os docentes; (b) a ruptura do embate

simbólico que separa teoria e prática e, dentro desta perspectiva, afasta o psicólogo escolar dos professores, dificultando um trabalho colaborativo favorecedor das dinâmicas educativas; (c) uma mudança de perspectiva para atuação de psicólogos escolares como membros da equipe escolar corresponsáveis pela qualidade da experiência educativa no contexto da escola; (d) o rompimento da lógica de culpabilização individual pelos fracassos e problemas vivenciados nas dinâmicas escolares, compreendendo o fenômeno educativo como uma experiência complexa e multideterminada; (e) criação de espaços formativos de reflexão que favoreçam a superação de ações e relações pedagógicas e institucionais tradicionais que sustentam o modelo de educação bancária.

Contribuir para que a psicologia escolar tome como seu objetivo específico os processos de desenvolvimento humano, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma coletividade. O esvaziamento do fenômeno educativo reduz as possibilidades de transformação deste cenário, exaurindo das relações a multidimensionalidade que oferece combinações subjetivas inesgotáveis com potencial de mobilização dos sistemas educativos. Conforme nos ensina Martin-Baró (1996)

“O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis quotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não às pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência” (pp.15).

Estudos futuros podem ser desdobrados a partir desta pesquisa considerando temáticas que circunscreveram, mas não compuseram o escopo dos objetivos propostos. Considera-se que um campo profícuo de investigação se refere à pesquisa que inclua outros membros da comunidade escolar, como estudantes, pais e responsáveis, a fim de analisar as

produções subjetivas que configuram as ações e relações institucionais do psicólogo escolar. Outra possibilidade de investigação reporta-se a estudos que realizem uma análise integrativa e comparativa da produção subjetiva configuradora da relação entre psicólogos escolares e professores, em mais de uma escola, de modo que seja possível compreender os campos de subjetividade mantenedores ou transformadores das dinâmicas educativas e das concepções hegemônicas de desenvolvimento humano, a partir deste encontro interprofissional.

Em síntese, acredita-se que este estudo tenha oportunizado a produção de novos indícios sobre os processos que configuram subjetivamente as relações humanas, criando núcleos de sentido relativamente estáveis, na recursividade constitutiva mútua e dialógica da relação. Observa-se indícios de que a convergência de produções subjetivas organiza ações e relações nos processos de desenvolvimento humano, o que sugere que a subjetivação humana no campo relacional produz sentidos compartilhados que sustentam reproduções ou transformações das experiências do dia-a-dia.

Cabe ressaltar que, ao longo do processo de pesquisa percebi-me, pessoalmente, sensibilizada em relação aos desafios do trabalho docente, na educação básica, ressignificando o meu olhar sobre às dinâmicas laborais dos professores, o que, enquanto psicóloga, torna-me mais empática, solidária e comprometida com uma proposta de atuação colaborativa que apoie estes profissionais da educação na superação das dificuldades vividas no cotidiano escolar.

Assim como, compreendi ser imprescindível demarcar que, para materialização de uma atuação colaborativa, faz-se necessária a permanência do psicólogo escolar no contexto da escola. Ter este profissional da psicologia inserido nos processos educativos, amplia a possibilidade de um entendimento integralizado destes processos e, ao vivenciar as particularidades deste espaço-tempo, favorece a construção de subsídios para a viabilização de propostas de trabalho voltadas para humanização das ações e relações dentro da



comunidade escolar. Além de apreender que, assumindo o lugar de educador presente no cotidiano da escola, o psicólogo escolar pode contribuir para as transformações que formam base para o desenvolvimento de uma educação libertária, emancipatória, mais democrática e, socialmente, comprometida, o que se torna mais complexo e improvável quando se faz um trabalho itinerante ou, apenas, de assessoria externa.

Ao fim desta trajetória, reconheço o quão desafiador foi o processo de mestrado para mim. Foi um espaço-tempo de muito aprendizado, tanto do ponto de vista profissional como pessoal, tanto pelo contato com diferentes vivências da psicologia escolar e da docência, como pelo deslocamento constante do meu lugar de profissional para aquele de pesquisadora exigido pelos processos de investigação científica. No curso desse ciclo, experienciei mudanças de planos, acolhida de limitações e novos rumos de pesquisa, a escuta e acolhimento de divergências, a aprendizagem com o ponto de vista do outro e a negociação de sentidos. Encerro essa etapa, ciente de ser este o início de uma trajetória de imersão no campo da investigação científica que, combinada com a visão freiriana sobre a natureza limitada e vinculada da educação, permite que eu olhe para a prática educacional sem apego ao otimismo ingênuo ou a um terrível pessimismo, mas compreendendo este campo teórico-empírico como um dos espaços de transformação social sobre os quais podemos atuar, sem que seja apenas um reprodutor da ideologia dominante ou a única alavanca da transformação que desejamos (Freire & Shor, 1987).

### Referências Bibliográficas

Albuquerque, G. V. P. D. (2020). *Programa mulheres inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Alencar, E. M. L. S. de, Fleith, D. de S., Boruchovitch, E., & Borges, C. (2015). Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105-114.

Alencar, E. & Francischini, R. (2016). Psicologia e educação: Contribuições de Vygotsky e Wallon. In: M. N. Viana & R. Francischini (Org.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 38-53). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.

Aquino, F. de S. B. & Albuquerque, J. A. de. (2014). O que pensam e sentem as crianças sobre a escola? Uma análise de relatos e desenhos infantis. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 55-83). Campinas: Alínea.

Araújo, M. V. de. & Caldas, R. F. L. (2012). Psicologia e Educação: Expectativas, desafios e possibilidades. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 45-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Assunção, R. (2018). *Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Bacchareti, S. F., & Molina, R. (2012). Transitando pelo universo da escola: Relações institucionais e processos de intervenção. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 63-80). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.

Barreto, E. S. de S. (2010). Professores de periferia: Soluções simples para problemas complexos. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 329-355). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barros, M. de. (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.

Bauchspiees, C. (2019). *Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem: caminhos para educação em direitos humanos* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Bernardes, J. D. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(SPE), 216-231.

Bernstein, B. (2010). Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 145-169). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Serviços de psicologia escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 277-296). Campinas: Alínea.

Bock, A. M. B. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.

Bohoslavsky, R. H. (2010). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: O professor como agente de socialização. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 357-381). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bonfá, M., Russo, R. & Villa-Lobos, D. (1991). Teatro dos Vampiros. In *Legião Urbana V*. Rio de Janeiro, RJ: Sony Music Entertainment.

Brasil. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais no 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil, R. T. (2012). Psicologia escolar: O desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 219 – 227.

Brito, I. F. (2005). *Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Caldas, R. F. L., Gouveia, F. B. de., & Alves, P. R. de S. (2012). Acolher, compartilhar e semear: Uma aproximação com professores, pais e aluno. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 115-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador* [Tese]. Universidade de Brasília.

Campolina, L. de O. (2019). A complexidade nas mudanças em educação: reflexões sobre a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In: A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. (pp. 113-134). Uberlândia: EDUFU.

Campolina, L., & Mitjáns Martínez, A. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. In E. Tunes (Org.). *Sem Escola Sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, pp. 31-58.

Carvalho, A. M. & Araújo, M. V. de. (2012). Uma introdução crítica à psicologia escolar. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 37-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cecchetti, E. et al. (2013). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: R. M. Fleuri et al. (Orgs.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb.

Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43.

Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Resolução CFP nº 010/05*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: CFP. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.

Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução nº13/2007*. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e os respectivos registros nos Conselhos Regionais.

Brasília: CFP. Recuperado de <http://atosoficiais.com.br/lei/titulo-de-especialista-cfp?origin=instituicao>.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica*. Brasília: Autor. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf).

Contini, M. L. J. (2009). Psicologia e construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 295 - 312). São Paulo: Cortez.

Costa, J. F. A., & Barros, C. C. (2020). Caminhos da psicologia latino-americana como práxis de libertação. *Revista Ideação*, 1(41), 199-218.

Costa, G., & de Souza, M. P. R. (2020). O contexto político da produção de Ignacio Martín-Baró. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 19(36), 19-39.

Costa, D. D. D., & Ferreira, N. I. D. B. (2017). O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 141-163.

Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 15 – 34). Campinas: Alínea.

Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 17 – 36). Campinas: Alínea.

*Decreto nº 5.493, de 18 julho de 2005.* Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.493%2C%20DE%2018,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.493%2C%20DE%2018,que%20lhe%20confere%20o%20art.)

Emílio, S. A., Mataresi, A., Horvat, C. & Figueiredo, P. (2012). Reflexões sobre a experiência de um grupo de estágio em psicologia escolar. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 125-133). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M. G. D. (2014). No cotidiano da escola: a adolescência desperdiçada? In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 277-296). Campinas: Alínea.

Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Psicologia escolar nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In: M. N. Viana & R. Francischini (Org.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 176-186). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Figueiredo, L. C. M., & Santi, P. L. R. de. (2006). *Psicologia: Uma (nova) introdução*. São Paulo: PUCSP EDUC.

Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes, Campinas*, 29(78), 153-177.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2010). Educação “bancária” e educação libertadora. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 61 – 78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

García, G. (2010). A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 383-402). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gonçalves, F. do C. & Fleith, D. de S. (2014). Oportunizando atendimento educacional a alunos superdotados na escola básica: A importância da atuação do psicólogo escolar. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 297-315). Campinas: Alínea.

Gonçalves, L. P. (2020). *A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Gonçalves, M. G. M. (2009). A contribuição da psicologia sócio-histórica para elaboração de políticas públicas. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 277 - 294). São Paulo: Cortez.

Goulart, D. M. & González Rey, F. L. (2016). Cultura, educación e salud: Uma proposta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividade. *Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales. Arequipa*, 1 (1), 17-32.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.



González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Um enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. L. (2004). O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L. M. Simão & A. Mitjáns Martínez (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. (pp. 1-28). São Paulo: Thomson.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (24), 155-179.

González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 8, n. 1, p. 20-34.

González Rey, L. F. (2013). O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec Editora.

González Rey, L. F. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: A. Mitjáns Martínez, M. Neubern & V. Mori (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Editora Alínea.

González Rey, F. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. Valdés Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. Uberlândia: EDUFU.

González Rey, F. & Goulart, D. M. (2019). Teoria da Subjetividade e Educação: entrevista com Fernando González Rey. In: A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. (pp. 13-33). Uberlândia: EDUFU.

Gonzalez Rey, F. L. & Mitjans Martinez, A. (1989a). *La personalidad su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. & Mitjáns Martínez, A. M. (2017b). Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora.

González Rey, F. L. & Mitjáns Martínez, A. (2017c). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEEDF. Recuperado de [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao\\_pedagogica\\_seaa\\_03mai19.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf).

Governo do Distrito Federal [GDF] (2019a). *Censo Escolar 2019 - Quadro Unidades escolares, por localização, segundo coordenação regional de ensino*. Brasília: SEEDF. Recuperado de [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019\\_Cadastro\\_Censo\\_DF-1.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-1.pdf)

Governo do Distrito Federal [GDF] (2019b). *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, Brasília- DF. Recuperado de <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>.

Governo do Distrito Federal [GDF]. (2019c). Pesquisa distrital por amostra de domicílios 2018 / Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Brasília: Codeplan, 2019. Recuperado de [http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD\\_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf).

Guzzo, R. S. L. (2019). Um tributo à Fernando Gonzalez Rey: revelando uma história de parceria e amizade. *Revista Psicología Política*, 19(44), 3-5.

Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. da C. (2011). 2008 – Ano da educação para psicólogos: Encaminhamentos e Próximos Passos. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*. (pp. 11- 31). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. D. M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 298-312.

Herculano, M. C. (2016). A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: M. N. Viana & R. Francischini (Org.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 157-174). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Hunt, J. McV. (2010). O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para privação cultural: Bases psicológicas. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 97 - 144). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E. & Baschi, G. (2004). The international school psychology survey: Development and data from

Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S. F., Thurm, J. M., Klueva, N., ... & ISPA Research Committee. (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & ISPA Research Committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.

Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555-567.

Lacan, J. (1986). O Seminário Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto original publicado em 1975).

Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of school psychology*, 52(1), 3-12.

Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional* [Dissertação]. Universidade de São Paulo.

Larrosa, J. (2015). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Lei n. 9.394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.981, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm).

Leite, D. M. (2010). Educação e relações interpessoais. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 301-327). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura de sucesso*. Dissertação de Mestrado. UNB.

Lima, E. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 9(48).

Longarezi, A. M., & Alves, T. D. C. (2009). A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 125-132.

Madeira-Coelho, C. M., Vaz, L. & Kaiser, P. N. de. (2019). A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: M. Rossato & V. L. A. Peres (Org.). *Formação de Educadores e Psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. (pp. 69-88). Curitiba: Appris.

Maia, C. M. F. (2017). *Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional*. Campinas: Alínea.

Maluf, M. R. (2010). Psicologia escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In: H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 17-48). Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. (2014). Psicologia escolar na educação superior: Desafios e potencialidades. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 219-239). Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de. (2010). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 3ª Ed. Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S. F. C. de. (2015). Psicologia Escolar: Recriando identidade, desenvolvendo competências. In: A. Mítjans Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. 3ª Ed. Ver. Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M., Neves, M. B. da J., Penna-Moreira, P. C. B. & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito federal: História e compromisso com políticas públicas. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*. (pp. 47-76). Campinas: Editora Alínea.

Matos, C. de A. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Martín-Baró, I. (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.

Martín-Baró, I. (1989/2009). Desafios e perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Org.). *Psicologia social para a América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação* (pp. 199-219). Campinas: Alínea.

Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental* [Tese]. Universidade de Brasília.

Mitjáns Martínez, A. (2009). Psicologia e compromisso social: desafios para formação do psicólogo. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 143 - 160). São Paulo: Cortez.

Mitjáns Martínez, A. (2009) Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. (pp. 169-177). v. 13.

Mitjáns Martinez, A. (2010). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e os desafios para formação. In S. F. C. de Almeida. *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 105 – 124). Campinas: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2010) *O que pode fazer o psicólogo na escola?*. Em Aberto, v. 23, p. 39-56.

Mitjáns Martínez, A. (2019). Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. Valdés Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. Uberlândia: EDUFU.

Mitjáns Martinez, A. & Gonzalez Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.

Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. L. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: M. Rossato & V. L. A. Peres (Org.). *Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris.

Melo, S. L. de. (2010). A formação profissional dos psicólogos: Apontamentos para um estudo. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 441 - 448). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mezzalira, A. S. da C., Silva, M. A. P & Guzzo, R. S. L. (2014). As contradições dos bastidores da educação de jovens e adultos: Elementos de Histórias de vida e expectativas de mudanças. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 135-149). Campinas: Alínea.

Molina, R. & Angelucci, C. B. (2012). Possíveis contribuições da discussão sobre educação na formação em psicologia. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 11-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.



Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(2), 204-215.

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia’. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 13-26). Campinas: Alínea.

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.

Moyses, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Moyses, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2010). Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 225-256). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2015). Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*, 61-103.

Neto, W. M. de F. S., Guzzo, R. S. L. & Moreira, A. P. G. (2014). Estagiários de psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 197-216). Campinas: Alínea.

Neves, M. M. B. da J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 49-68). Campinas: Alínea.

Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas: Alínea.

Neves-Pereira, M. & Uchoa Branco, A. (2015). Criatividade na educação infantil: Contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20 (3), 161-172.

Neubern, M. D. S. (2010). Psicoterapia e religião: construção de sentido e experiência do sagrado. *Interação psicol*, 263-273.

Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Nietzsche, F. (2021, fevereiro 07). Citações e frases famosas [Site]. Recuperado de <https://citacoes.in/citacoes/609821-friedrich-nietzsche-eu-nao-sei-o-que-quero-ser-mas-sei-muito-bem-o-qu/>.

Oliveira, A. R. F. D. (2015). *Medicalização da educação: discursos que ecoam na vida diária escolar* [Dissertação]. Universidade Federal da Bahia.

Oliveira, A. M. do C. de. & González Rey, F. L. (2019). A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: Caminhos para o aprender escolar. In: M. C.V. R. Tacca, A. Mitjáns Martinez, F. L. González Rey & C. M. M. Coelho (Org.). *Subjetividade*,

*aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco.* (pp. 11-32). Campinas: Editora Alínea.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (2009). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: A relação Psicologia-Educação. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social.* (pp. 29-36). São Paulo: Cortez.

Patto, M. H. S. (2010). A observação antropológica da interação professor-aluno: Resumo de uma proposta. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* (pp. 427-436). 4ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2010). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* (pp. 257 - 279). 4ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2010). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* (pp. 459-468). 4ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paula, E. L. P. de. (2015). *Educação e psicologia: representações sociais de Professores na rede pública* [Dissertação]. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 17(2), 61-76.

Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da secretaria de estado de educação do distrito federal: entre o verbo e a ação* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Pereira, K. (2017). Formação continuada e processo relacional-dialógico: uma ação significativa para a prática profissional. *CIAIQ 2017, 1*.

Pereira-Silva, N. L., de Melo Andrade, J. F. C., Crolman, S. R., & Mejía, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 407-415.

Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCov). Recuperado em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>.

Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas), 29*(3), 327-340.

Prestes, Z., & Tunes, E. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia, 29*(3), 288-290.

Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(1), 143-152.

Ribeiro, M. A. M., & Pedroza, R. L. S. (2020). Educação e transformação: a dimensão pessoal da reconfiguração da prática docente. *SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, 3(1), 29-51.

Rodrigues, S. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In: A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. Valdés Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. Uberlândia: EDUFU.

Rossato, M., & Mitjáns Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298.

Rossato, M. & Mitjáns Martínez, A. (2018). A metodologia construtivo-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, pp. 185-198.

Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. de. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34.

Rudá, C., Coutinho, D., & de Almeida Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil. *Memorandum: memória e história em psicologia*, 29, 59-85.

Saviani, D. (2007). *A história das ideais pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 85-109). Campinas: Alínea.

Santos, F. de O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288.

Silva, D. S. da. (2020). *A dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no ensino superior* [Tese]. Universidade de Brasília.

Silva, F. B. de M. R. (2013). *A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Silva, L. A. V. da. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: As vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Silva, L. M. D. (2017). *Medicalização e Síndrome de Burnout: um olhar sobre o adoecimento docente* [Dissertação]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Silva, F. F. da. & Angelucci, C. B. (2012). O projeto acompanhar: acompanhamento psicopedagógico do processo de formação. In: R. Molina & C. B. Angelucci (Org.). *Interfaces entre Psicologia e Educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 25-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, T., & Nakano, T. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação E Pesquisa*, 38(3), 743-759. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>

Souza, E. C. de, & Torres, J. F. P. (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 03 (1), pp. 34-57.

Souza, M. P. R. de. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 149-162). Campinas: Alínea.

Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13(1), 179-182.

Souza, M. P. R. de., Ramos, C. J. M., de Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A., & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (38), 123-138.

Souza, V. L. T. de., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T. & Andrada, P. C. de. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 27-54). Campinas: Alínea.

Sznelwar, L. I., Uchida, S., & Lancman, S. (2011). A subjetividade no trabalho em questão. *Tempo social*, 23(1), 11-30.

Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In: A. Mitjáns Martínéz, F. González Rey & R. V. Puentes (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde*. (pp. 113-134). Uberlândia: EDUFU.

Tizzei, R. P. (2014). *Formação em Psicologia Escolar: Perspectiva Crítica para ênfase no campo educativo* [Tese]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Torres, J. F. P. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em Educação e Psicologia: Um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Torres, J. F. P. (2019). A relação orientador-aluno na formação doutoral: uma aproximação a partir da Teoria da Subjetividade. In: M. Rossato & V. L. A. Peres (Org.). *Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris.

Tunes, E., Tacca, M. V. R. & Martinéz, A. M. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12 (22), 109 – 130.

Vasconcelos, W. A., da Silva Borges, D. C. & Sousa, N. P. de. (2019). A importância da música como ferramenta de ensino na Educação Infantil. *Caderno Intersaberes*, 8(14).

Vaz, L. & Coelho, C. M. M. (2019). Subjetividade e Aprendizagem: A relação professora-crianças como base da prática pedagógica. In: M. C.V. R. Tacca, A. Mitjans Martinez, F. L. González Rey & C. M. M. Coelho (Org.). *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco*. (pp. 11-32). Campinas: Editora Alínea.

Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: M. N. Viana & R. Francischini (Org.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?*. (pp. 54 – 73). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.



Vigotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas*. Vol.3. Madrid: Visor (originalmente publicado em 1931).

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV). Genebra. Recuperado de: [https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-iheremergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-iheremergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)).

Wnek, A. C., Klein, G., & Bracken, B. A. (2008). Professional development issues for school psychologists: What's hot, what's not in the United States. *School Psychology International*, 29(2), 145-160.

Yamamoto, O. H. (2009). Questão social e políticas públicas: Revendo o compromisso da psicologia. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 37 - 54). São Paulo: Cortez.

Zanella, A. V. (2008). Ética e paradigmas na psicologia social: Reflexões sobre pesquisa em psicologia, método (s) e “alguma” ética. Em: Ploner, K.S., et al., (org). *Ética e paradigmas na psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

## Anexos

### Apêndice A

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ***“Processos subjetivos que permeiam a relação entre psicólogos escolares e professores”***, de responsabilidade de ***Michelle de Faria Nunes***, estudante de *mestrado acadêmico* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa *é compreender como a configuração subjetiva da relação entre psicólogo (a) e professores (as) se expressa nas ações e relações do cotidiano escolar, considerando a participação de psicólogo escolar e de professores que atuem juntos na mesma unidade escolar*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou gravação de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *dinâmicas conversacionais, entrevistas individuais, atividades de produção oral em grupo (estudo de caso, atividades indutoras de reflexão mediadas por instrumentos – imagens, palavras, frases) e atividade escrita individual (complemento de frases) acerca de suas opiniões, sentimentos e vivências sobre a temática da relação entre psicólogo escolar e professores*. As atividades ocorrerão na *própria escola em que você trabalha, em data e horário a combinar*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *a produção de novas inteligibilidades sobre os processos e formações subjetivos que constituem a relação entre psicólogos escolares e professores e como se expressam nas ações e relações do cotidiano da escola e, também, a produção de conhecimento como estratégia que possibilite desenvolvimento mútuo por meio de experiências cooperativas no dia-a-dia de trabalho na escola*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98222-2111 ou pelo e-mail *michelledefaria@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades, ao final da pesquisa. Além disso, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.*

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: *cep\_chs@unb.br* , ou pelo telefone deste Comitê de Ética: 61 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

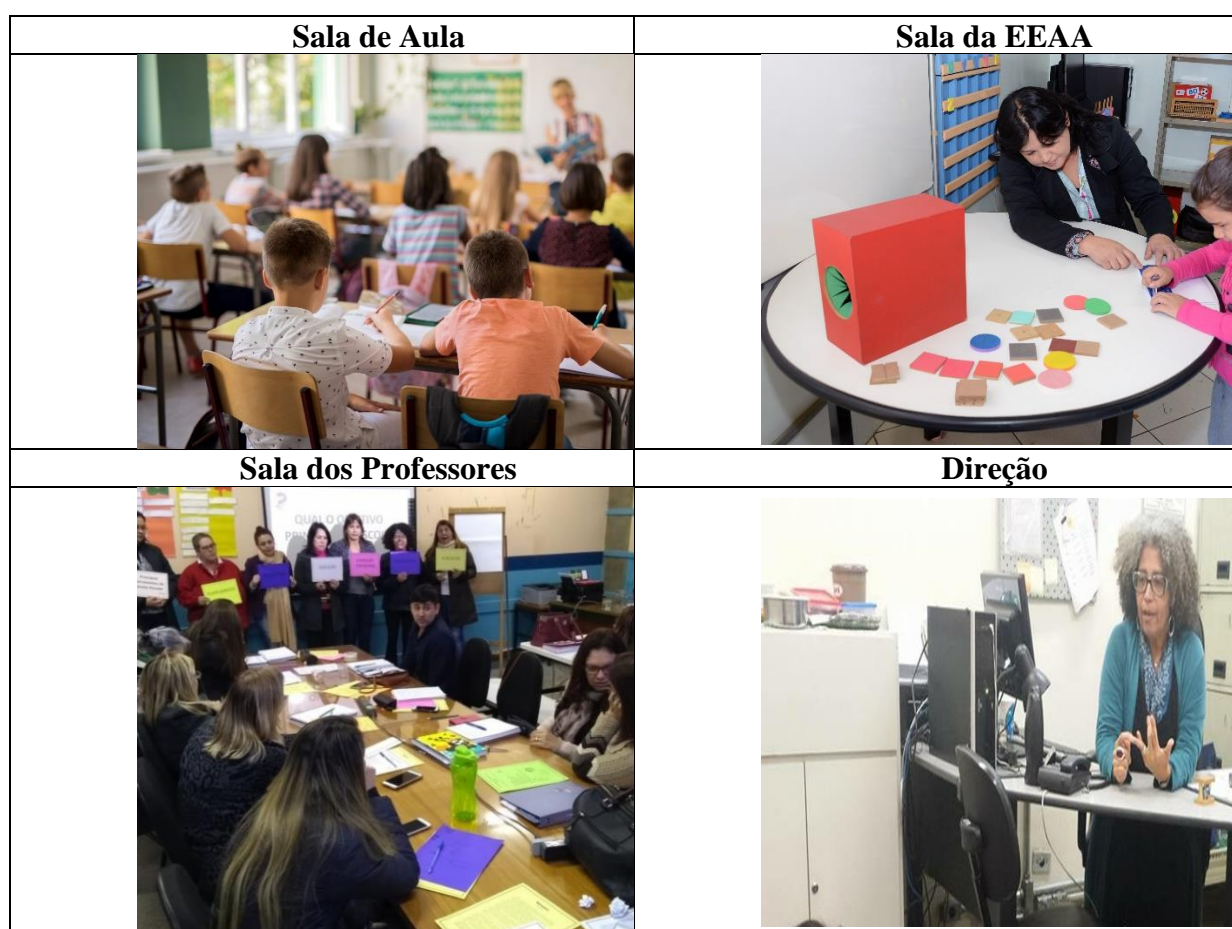
## Apêndice B<sup>24</sup>

### **Instrumento 1: Expectativas referentes ao trabalho do psicólogo na escola (para o professor)**

O (a) professor (a) deverá responder, com uma palavra ou frase curta, a seguinte pergunta:

Como você acredita que o (a) psicólogo (a) pode contribuir com a sua atuação?

Posteriormente, o (a) professor (a) deverá colar a etiqueta no painel ampliado que estará indicando espaços físicos da escola em que é possível o psicólogo realizar a referida atividade e justificar, oralmente, as suas repostas.



<sup>24</sup> Instrumento inspirado em Rodrigues (2019).

Espaços abertos da escola	Outros espaços *
	

\*Deve ser especificado pelo (a) professor (a), na justificativa oral.

Roteiro norteador para socialização, em roda de conversa, sobre as produções realizadas pelos professores na ação promovida mediante utilização do instrumento 1:

- 1) Após todos registrarem suas respostas na etiqueta, os (as) professores (as) são convidados a se apresentar e a falar, brevemente, sobre sua experiência profissional na escola.
- 2) Posteriormente poderão explicar suas respostas e justificativas.
- 3) Questões norteadoras para abrir o diálogo e facilitar a expressão dos participantes:
  - Em que momentos você tem contato com o (a) psicólogo (a) na escola?
  - Em que situações você busca apoio do (a) psicólogo (a) escolar?
  - O que leva você a agir dessa forma?
  - Como você percebe as mudanças nos processos educativos após a inserção do psicólogo (a) na escola?
  - Como você percebe as contribuições do psicólogo (a) escolar nas suas ações e relações pedagógicas?

**Apêndice C<sup>25</sup>****Instrumento 02: Complemento de Frases****PARA O (A) PROFESSOR (A)**

1. Eu sou
2. Ser professor (a)
3. A escola
4. Fico feliz
5. Não suporto
6. Gostaria
7. Na teoria
8. Na prática
9. O mais difícil
10. Nas coletivas
11. Sinto-me satisfeito (a)
12. Fico triste
13. O trabalho
14. Amo
15. Algumas vezes
16. Não consigo
17. O que eu mais quero
18. O mais fácil
19. Meu suporte
20. Sinto-me seguro
21. Nessa escola
22. Com o (a) psicólogo (a)
23. Tudo o que consigo
24. Sinto prazer
25. Sinto-me desconfortável
26. O mais importante
27. Meu caminho
28. Por enquanto
29. Meu principal defeito
30. Sou muito boa
31. Não me peça
32. Tudo o que já fiz
33. Nas coletivas
34. A docência
35. Penso muito
36. Me reconheço

---

<sup>25</sup> Adaptado do instrumento original elaborado por Gonzalez Rey & Mitjans Martinez (1989).

37. Tudo o que preciso
38. Meu maior prazer
39. Minha maior frustração
40. Sofro
41. Me alegro
42. Na escola
43. Na vida
44. Não tem preço
45. Daria tudo
46. Minha realização
47. Um sonho
48. A Psicologia
49. O futuro
50. Ontem
51. Hoje
52. Amanhã
53. Todos os dias
54. Na maior parte do tempo
55. Sempre
56. Às vezes
57. Quando acordo
58. Prática
59. Nunca
60. Quando saio da escola
61. Quando chego à escola
62. Trabalhar pra mim
63. Quando vou dormir
64. Me silencio
65. O conhecimento
66. Estudar pra mim
67. Quero ser
68. Ainda vou
69. Gosto
70. Detesto
71. Sorrir
72. Falar
73. Ética
74. O (a) psicólogo (a)
75. Ensinar
76. A educação
77. A vida

**PARA O (A) PSICÓLOGO (A)**

1. Eu sou
2. Ser psicólogo (a)
3. A escola
4. Fico feliz
5. Não suporto
6. Gostaria
7. Na teoria
8. Na prática
9. O mais difícil
10. Nas coletivas
11. Sinto-me satisfeito (a)
12. Fico triste
13. O trabalho
14. Amo
15. Algumas vezes
16. Não consigo
17. O que eu mais quero
18. O mais fácil
19. Meu suporte
20. Sinto-me seguro
21. Nessa escola
22. Com o (a) professor (a)
23. Tudo o que consigo
24. Sinto prazer
25. Sinto-me desconfortável
26. O mais importante
27. Meu caminho
28. Por enquanto
29. Meu principal defeito
30. Sou muito boa
31. Não me peça
32. Tudo o que já fiz
33. Nas coletivas
34. A Psicologia Escolar
35. Penso muito
36. Me reconheço
37. Tudo o que preciso
38. Meu maior prazer
39. Minha maior frustração
40. Sofro
41. Me alegro
42. Na escola
43. Na vida
44. Não tem preço



45. Daria tudo
46. Minha realização
47. Um sonho
48. Ensinar
49. O futuro
50. Ontem
51. Hoje
52. Amanhã
53. Todos os dias
54. Na maior parte do tempo
55. Sempre
56. Às vezes
57. Quando acordo
58. Prática
59. Nunca
60. Quando saio da escola
61. Quando chego à escola
62. Trabalhar pra mim
63. Quando vou dormir
64. Me silencio
65. O conhecimento
66. Estudar pra mim
67. Quero ser
68. Ainda vou
69. Gosto
70. Detesto
71. Sorrir
72. Falar
73. Ética
74. O (a) professor (a)
75. Atuar
76. A educação
77. A vida

## **Apêndice D**

### **Instrumento 03: Entrevista semiestruturada**

*Essa entrevista é semi-estruturada, portanto possui um conjunto de questões predefinidas para orientar nosso diálogo. Entretanto, fique a vontade para trazer elementos de seus interesse no decorrer da nossa entrevista.*

#### **ENTREVISTA PARA O (A) PROFESSOR (A)**

##### **Nome fictício escolhido pelo (a) participante:**

1. Me conte um pouco sobre você, sua história, sua família, sua rotina e o que mais você quiser abordar.
2. Como você era como estudante?
3. Quais recordações mais marcantes você tem da sua trajetória escolar como estudante?
4. Como era o professor com quem você mais se identificou ao longo de sua trajetória escolar?
5. Como foi sua escolha por ser professor?
6. O que você pensa sobre seu trabalho?
7. O que você pensa sobre a escola?
8. Como você organiza suas atividades e gerencia seu tempo?
9. Que tipo de material/recursos você costuma utilizar em sua atuação?
10. Como você se sente em relação à sua atuação como professor (a)?
11. O que mais te motiva para desenvolver esse trabalho?
12. Como você acredita que o psicólogo pode contribuir para a qualidade dos processos educativos?
13. Quais dificuldades você enfrenta no seu dia-a-dia?
14. O que você faz para sanar essas dificuldades?

15. Na sua opinião, como o psicólogo poderia contribuir no enfrentamento dessas dificuldades?
16. Como você avalia sua disposição para desenvolver estratégias de superação dessas dificuldades?
17. Em quem você busca apoio quando se depara com as dificuldades no trabalho?
18. Que sentimentos você considera serem comuns aos professores no exercício da docência ?
19. O que você almeja como professor?
20. Na sua opinião, como a sua relação institucional com o psicólogo escolar contribui para a qualidade dos processos educativos na escola?
21. Se pudesse mudaria de área? Se sim, para qual área iria? Por quê?
22. Como você resumiria sua atuação profissional?
23. Como você resumiria a atuação profissional do psicólogo escolar?
24. Como você está se sentindo fazendo parte dessa pesquisa?
25. Quais as contribuições você acha que a pesquisa pode trazer para o seu trabalho?

### **ENTREVISTA PARA O (A) PSICÓLOGO (A)**

#### **Nome fictício escolhido pelo (a) participante:**

1. Me conte um pouco sobre você, sua história, sua família, sua rotina e o que mais você quiser abordar.
2. Como você era como estudante?
3. Quais recordações mais marcantes você tem da sua trajetória escolar como estudante?

4. Como era o profissional, da escola, com quem você mais se identificou ao longo de seu processo de escolarização? Quem era esse profissional?
5. Como foi sua escolha pela Psicologia e pela Psicologia Escolar?
6. O que você pensa sobre seu trabalho?
7. O que você pensa sobre a escola?
8. Como você organiza suas atividades e gerencia seu tempo?
9. Que tipo de material/recursos você costuma utilizar em sua atuação?
10. Como você se sente em relação à sua atuação como psicólogo (a) escolar?
11. O que mais te motiva para desenvolver esse trabalho?
12. Como você acredita que os professores podem contribuir para a qualidade dos processos educativos?
13. Quais dificuldades você enfrenta no seu dia-a-dia?
14. O que você faz para sanar essas dificuldades?
15. Na sua opinião, como o professor poderia contribuir no enfrentamento dessas dificuldades?
16. Como você avalia sua disposição para desenvolver estratégias de superação dessas dificuldades?
17. Em quem você busca apoio quando se depara com as dificuldades no trabalho?
18. Que sentimentos são mais comuns ao (à) psicólogo (a) escolar?
19. Na sua opinião, como a sua relação institucional com os professores contribui para a qualidade dos processos educativos na escola?
20. Se pudesse mudaria de área? Se sim, para qual área iria? Por quê?
21. Como você resumiria sua atuação profissional?
22. Como você resumiria a atuação profissional do professor?
23. O que você almeja como psicólogo (a) escolar?

24. Como você está se sentindo fazendo parte dessa pesquisa?
25. Quais as contribuições você acha que a pesquisa pode trazer para o seu trabalho?

**Apêndice E<sup>26</sup>****Instrumento 04:** Imagem representativa da qualidade da relação

Prezada, professora ou psicóloga, dentre as figuras abaixo, escolha uma que melhor representa a relação de vocês no cotidiano na escola e diga de que maneira esta imagem reflete a interface da Educação com a Psicologia, na escola.

**Figura 1****Figura 2****Figura 3****Figura 4****Figura 5****Figura 6**

<sup>26</sup> Instrumento inspirado em Rodrigues (2019).



**Figura 7**



**Figura 8**

*Fonte: Google Imagens*  
<https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT>

**Figura escolhida**  
 (n°): \_\_\_\_\_

**Esta figura representa como a relação entre psicólogo (a) e professores (as) se expressa no dia-a-dia da escola, porque:**

---



---



---



---

## Anexo – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Processos subjetivos que permeiam a relação entre psicólogos escolares e professores

**Pesquisador:** MICHELLE DE FARIA NUNES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 18266619.9.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.688.552

#### Apresentação do Projeto:

Projeto já apreciado anteriormente.

#### Objetivo da Pesquisa:

Projeto já apreciado anteriormente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Faltava ao projeto, anteriormente, uma adequada avaliação dos riscos. Na nova versão, a pesquisadora apresenta potenciais danos e mecanismos de minimização compatíveis, incluindo conversas preparatórias para a dinâmica de grupo e encaminhamento psicológico para eventuais situações de sofrimento.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Avaliação de riscos adequada.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos já haviam sido apresentados.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.686.552

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1397736.pdf	27/09/2019 12:48:01		Aceito
Declaração de Pesquisadores	NOVACARTADEREVISAOETICA.pdf	27/09/2019 12:43:59	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/07/2019 21:57:31	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/07/2019 21:57:04	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOPLATAFORMABRASIL.pdf	29/07/2019 18:42:05	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	29/07/2019 18:28:35	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Outros	GRUPOCNPq.pdf	29/07/2019 18:27:41	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Outros	CURRICULO LATTES MARISTELAROS SATO.pdf	29/07/2019 18:25:01	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Outros	CURRICULO LATTES MICHELLE DE FARIA NUNES.pdf	29/07/2019 18:24:03	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEACEITE INSTITUCIONAL.pdf	29/07/2019 18:20:56	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/07/2019 18:19:31	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/07/2019 18:17:20	MICHELLE DE FARIA NUNES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 06 de Novembro de 2019

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br